

O Espaço do Português no Japão – Presença, Evolução e Futuro da Língua Portuguesa no Estado Nipónico

Inês Patrícia da Silva Matos Serras Marques

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

Março de 2017

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e
Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora
Maria do Carmo Vieira da Silva.

*A quem, a bem ou a mal,
me fez e faz ser quem sou.*

AGRADECIMENTOS

A elaboração de qualquer trabalho na vida académica requer não só a motivação de quem o faz como também, acima de tudo, a infinita paciência das pessoas que rodeiam o autor. Nesse sentido, os mais sinceros agradecimentos:

À Professora Maria do Carmo, pela orientação e, sobretudo, pela simpatia e dedicação demonstradas dentro e fora de aulas que a tornam numa inspiração para quem teve o privilégio de ser seu aluno.

Aos informantes, que simpaticamente se disponibilizaram a partilhar comigo um pouco de si mesmos.

À minha família, por tudo e mais alguma coisa, especialmente às avós que sempre me apoiaram incondicionalmente, apesar de não saberem bem o que ando para aqui a fazer.

À Joana, pela amizade e cujas “acatitações” levaram indubitavelmente à elevação do nível deste trabalho.

À Carina, Lorena e Teresa, colegas de Mestrado, por partilharem comigo a sua experiência, conselhos e momentos de boa disposição, especialmente em adversidades Barthesianas.

A outros amigos e amigas especiais, em Portugal e não só, por acreditarem em mim e pelo incentivo constante.

Finalmente, à Juno, à Haruki e à Loki, sem as quais este trabalho teria sem dúvida sido concluído mais rapidamente.

O ESPAÇO DO PORTUGUÊS NO JAPÃO – PRESENÇA, EVOLUÇÃO E FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO NIPÓNICO

INÊS PATRÍCIA DA SILVA MATOS SERRAS MARQUES

RESUMO

A presente dissertação apresenta, como objecto de estudo, a língua portuguesa como língua estrangeira no Japão. Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho teve como principais objectivos (1) traçar um panorama da presença do português no Japão, (2) identificar métodos de ensino da língua portuguesa neste país e (3) criar estratégias de ensino-aprendizagem da língua portuguesa a aplicar no contexto nipónico.

Procedeu-se em primeiro lugar a uma contextualização histórica das relações entre o Japão e a lusofonia por revisão de bibliografia relacionada, procurando autores relevantes na área. De seguida foi feita uma recolha de informação sobre a situação actual do ensino da língua portuguesa no Japão, também com recurso a bibliografia e ainda ao testemunho de informantes, obtido através de entrevistas. Daqui pudemos verificar que o ensino de línguas estrangeiras no Japão se baseia predominantemente numa abordagem gramatical, sem grande espaço para a prática da oralidade, e que carece de uma componente cultural.

Por último, analisou-se um Quadro de Referência criado para o inglês no contexto japonês por uma universidade japonesa e avaliou-se a sua aplicabilidade para a língua portuguesa, comparando-o com o QuaREPE. Tal resultou no desenvolvimento de um pequeno Quadro para a língua portuguesa no contexto específico do Japão, que pretende ser uma ferramenta que ajude o aprendente a tomar parte activa na sua própria aprendizagem. Complementarmente, foi criada uma breve actividade didáctica, cuja aplicação tem em conta os aspectos abordados ao longo do presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Português no Japão – Português Língua-Estrangeira – Relações Portugal-Japão – Ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the portuguese language as a foreign language in Japan. In this regard, the development of this work had as its main purposes (1) to offer an overview of the presence of the Portuguese language in Japan, (2) to identify the teaching methods of this language in this country and (3) to create Portuguese teaching-learning strategies to be applied in the japanese context.

Firstly, we present a historical background of the relationships between Japan and Portuguese-speaking countries by reviewing pertaining bibliography, searching relevant authors. We then gathered information on the current situation of Portuguese teaching in Japan, aided again by bibliography and also the testimony of informants by way of interviews. From this we concluded that the teaching of a foreign language in Japan is mostly based in a grammatical approach, without much room for speaking practice, and is lacking a cultural element.

Lastly, we reviewed a Framework of Reference created for English in the Japanese context by a Japanese university and its applicability to Portuguese by comparing it to the QuaREPE. This resulted in the development of a small Framework for Portuguese in the specific context of Japan, that is aimed to be a tool to help the learner to take an active part in their own learning. In addition, we created a brief didactic activity designed taking into account the issues covered in this work.

KEYWORDS: Portuguese language in Japan – Portuguese as a Foreign Language – Portugal-Japan Relations – Learning-teaching

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I.CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	3
I.I.O Japão no Contexto Expansionista Português (sécs. XVI – XVII)	3
I.II.Migração de Japoneses para o Brasil (início séc. XX)	13
I.III.Retorno de Nipo-Brasileiros para o Japão	14
I.IV.Actualidade e Perspectivas Futuras	19
II.ENSINO DO PORTUGUÊS NO JAPÃO	21
II.I.Aprendizagem de Língua Estrangeira no Japão.....	21
II.II.Onde se Aprende Português	22
II.III.Como se Aprende Português.....	28
III.METODOLOGIAS PARA O FUTURO	33
III.I.“CEFR-J” – uma Possível Linha Orientadora	33
Análise ao CEFR-J e Aplicabilidade à Língua Portuguesa.....	34
Adaptação do CEFR-J à língua portuguesa	38
III.II.Proposta Didáctica	43
Procedimento lógico para a produção da actividade	43
Actividade didáctica	44
CONCLUSÃO	49
BIBLIOGRAFIA.....	50
ANEXOS	59
A. Algumas Palavras Japonesas de Origem Portuguesa	59
B. Testemunhos dos Informantes	67
C. Descritores do CEFR-J	72

LISTA DE ABREVIATURAS

- **ALTE:** *Association of Language Testers in Europe*
- **CEFR-J:** *Comon European Framework of Reference – Japan*
- **CPLP:** Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- **IC:** Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (vulgo Instituto Camões)
- **LE:** Língua Estrangeira
- **MEXT:** Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia do Japão
- **OLP:** Observatório da Língua Portuguesa
- **PALOP:** Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- **PLE:** Português Língua Estrangeira
- **QECR:** Quadro Europeu Comum de Referência
- **QuaREPE:** Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

INTRODUÇÃO¹

Num mundo progressivamente mais globalizado, a aprendizagem de línguas estrangeiras é algo cada vez mais valorizado em qualquer sociedade. A língua portuguesa não foge a esta tendência. Contudo, aprender uma língua estrangeira não se trata apenas de adquirir fundamentos linguísticos: também passa, idealmente, por obter conhecimentos da cultura que envolve e transforma a língua.

O caso do Japão com a língua portuguesa é algo verdadeiramente único. Entre Passado, Presente e Futuro, o país do Sol Nascente teve, e ainda mantém, contactos com grande parte da cultura lusófona, nomeadamente Portugal e Brasil. Não obstante ligações históricas e projectos futuros, o ensino da língua de Camões no Japão continua algo pouco desenvolvido.

A escolha da temática das relações Portugal-Japão não é, de todo, inocente: é produto de um grande interesse pessoal no tópico, tendo sido avidamente desenvolvido durante o percurso académico o que resultou, inclusive, na oportunidade de experienciar a cultura nipónica em primeira mão. Daqui nasceu um profundo desejo de também dar a conhecer a própria cultura lusa e, assim, aprofundar os laços de amizade que unem estes dois países.

A presente dissertação pretende então relembrar elementos históricos, culturais e sociais que permeiam a ligação entre o Japão e o português, identificar as metodologias de ensino desta língua nas salas de aula nipónicas e ainda oferecer sugestões para aprimorar a sua aprendizagem no contexto japonês. A finalidade é mostrar a pertinência em investir no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa no Japão.

Para esse efeito, o presente estudo começa com uma contextualização histórica das relações entre o Japão e países lusófonos, nomeadamente Portugal e o Brasil, passando ainda brevemente pelos PALOP. Avança-se depois para uma análise do ensino de PLE no Japão, detalhando alguns problemas com que os alunos japoneses se deparam no seu percurso de aprendizagem. Seguidamente, escrutinamos um projecto desenvolvido pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio para o ensino de

¹ A redacção da presente dissertação não segue o novo Acordo Ortográfico.

inglês e em que medida se pode aproveitar para o português comparando e combinando o mesmo com o QuaREPE. Por fim, apresenta-se uma proposta de actividade didáctica com base nos pressupostos desenvolvidos ao longo desta dissertação numa tentativa de colmatar algumas carências que foram identificadas.²

² Para a elaboração do presente trabalho usou-se o sistema Autor-Data do *Chicago Manual of Style*.

I.CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Os pontos de ligação entre o Japão e a língua portuguesa não foram eventos isolados no tempo: tiveram uma enorme repercussão histórica, cultural, social e também linguística. Embora não seja intuito do presente trabalho oferecer uma visão demasiado detalhada destes acontecimentos, é pertinente fazer um recuo no tempo e explicar o contexto em que estas ligações aconteceram, assim como desenvolver os aspectos mais importantes destes contactos.

1.1.O Japão no Contexto Expansionista Português (sécs. XVI – XVII)

A 23 de Setembro 1543, três portugueses chegaram, acidentalmente, ao arquipélago nipónico. Eram eles António da Mota, António Peixoto e Francisco Zeimoto (Fuzii 2004), mercadores aventureiros que exploravam os mares da China à procura de oportunidades de negócio. Embora fosse a primeira vez que ocidentais pisassem solo japonês, os portugueses não eram novos naquelas partes da Ásia – estavam já estabelecidos em Goa, Malaca, e em Macau (Costa 1993).

O Japão, apesar de tão perto do continente, estava extremamente isolado das suas vizinhas China e Coreia. Embora a sua sociedade fosse em grande parte modelada a partir dos padrões sínicos, o Japão tinha pouco conhecimento do que se passava fora das suas fronteiras por estar tão embrenhado em lutas internas (*ibid.*).

Este processo de pseudo-isolamento teve início bastante antes da chegada dos lusos. Desde o séc. XII que a família imperial tinha perdido o controlo efectivo do território para os *daimyō*, designação dada aos governadores locais. Rapidamente um destes clãs regionais, os Minamoto, acabou por impor, em 1192, o seu poder face a todos os outros, tornando-se o seu líder no *shōgun*³, grande comandante militar. Estabelecia-se assim o regime de *bakufu*⁴, no qual o Imperador ficava remetido a uma mera “decoração”. Contudo, o poder desta família rapidamente se deteriorou e em

³ O título de *sei-i taishōgun* (lit. “grande general supressor de bárbaros”), ou apenas *shōgun*, era o mais elevado na hierarquia governativa nipónica, sendo então os seus titulares ditadores militares quem estava à frente do destino do país (Mason e Caiger 1997).

⁴ O termo *bakufu* (lit. “governo de tenda”, também traduzido como “xogunato”) diz respeito ao governo liderado por um *shōgun* (Hall et al 2008).

1336 a família Ashikaga assumiu o controlo governativo, iniciando uma nova dinastia xogunal. Esta, porém, também acabou por falhar na manutenção do domínio do território e o poder voltou a fragmentar-se e a cair na posse dos *daimyō* (*ibid.*). Teve, então, início uma massiva guerra civil (*ibid.* 1993) e foi nesse caos político-administrativo que os portugueses encontraram o país do Sol Nascente.

Ainda antes desta “descoberta”, pela Europa já se tinha ouvido falar no Japão, se bem que de modo algo velado. O primeiro europeu a revelar a sua existência foi Marco Polo que, embora não tendo lá estado, ouviu sobre este país enquanto esteve na China, no séc. XIII. Designou-o de “Zipagu”⁵ e deu uma ideia da sua localização geográfica e da sua gente, afirmando ainda que era uma terra muito rica em ouro (Polo 1986). Também Tomé Pires, no tratado *Suma Oriental*, de 1514, sobre a Ásia Oriental conhecida até então, menciona a Ilha do Japão e o seu isolamento face aos países vizinhos (Costa 1993). Não obstante, apenas em 1563 o Japão foi associado ao “Zipagu” por António Galvão e Diogo do Couto (*ibid.*).

Após o primeiro contacto, os portugueses aperceberam-se de uma excelente oportunidade de comércio. Havia um interesse do Japão pela seda chinesa, e na própria China havia grande procura da prata japonesa. Contudo, estando estas duas nações em conflito, não havia negócio entre elas (Correia 2002). Os portugueses, como elemento neutro, serviriam de intermediário para estas trocas comerciais, com a benesse de que os seus navios, mais poderosos, poderiam combater a pirataria existente na costa chinesa. Com o estabelecimento dos portugueses em Macau, em 1557, esta rota comercial que se iniciava em Goa e era levada a cabo pela nau do trato⁶ ficava então consolidada (Costa, Rodrigues e Oliveira 2014).

A relação entre os lusos e os japoneses começou a ganhar um maior relevo em 1549, com a chegada de Francisco Xavier⁷ a Kagoshima e o início do trabalho missionário no país (Fuzii 2004), começando, assim, o chamado “século cristão” do

⁵ Outras leituras relativamente à denominação atribuída por Marco Polo ao Japão são Zipangu e Cipangu.

⁶ Nau do Trato, Nau da Prata ou *kurofune* (lit. “navio negro”) era nomes dados à embarcação que fazia a ligação comercial Índia-Japão (Rodrigues 2005).

⁷ Embora Francisco Xavier não fosse português, diz-nos Costa (1993, 24): “Todos os eclesiásticos, independentemente da sua nacionalidade, que partissem de Lisboa eram sustentados pela Coroa e deviam obediência ao Rei de Portugal. Pode por isso dizer-se que os jesuítas espanhóis e italianos que trabalharam no Japão eram agentes da expansão portuguesa”.

Japão. Julgavam os missionários que seria fácil converter rapidamente todo o território japonês ao cristianismo, facto que não se consumou. Não obstante, esta nova religião acabou por se tornar o veículo de transmissão da cultura portuguesa e europeia em solo nipónico (Carvalho 2000). Por outro lado, a presença de missionários em determinados locais atraía os mercadores europeus, resultando num acréscimo do comércio nas áreas onde se encontravam. Por esse motivo, os *daimyō* de Kyūshū (local onde chegavam os navios portugueses) tentavam incentivar os jesuítas a permanecer no seu território, chegando alguns deles a converter-se ao cristianismo.

Francisco Xavier percebeu que a missão no Japão teria de tomar outros contornos em relação às práticas normalmente efectuadas para que esta tivesse sucesso. Por exemplo, em vez de se apresentar ao *daimyō* de Yamaguchi, Ouchi Yoshitaka, de forma modesta, como um simples padre, apresentou-se ricamente vestido, oferecendo presentes “exóticos” provindos da Europa, como “um relógio, uma espingarda, um par de óculos, dois telescópios, e alguns vidros cristalinos e tecidos da Índia e Portugal” (Costa 1993, 25). Ou seja, ostentar um porte mais dignificado aquando destes primeiros contactos com altas figuras governativas acabaria por enobrecer a própria missão e facilitar a sua disseminação.

A fundação da cidade de Nagasaki em 1570 seria um ponto crucial no sucesso do estabelecimento dos portugueses no território pois, apesar de nunca ter sido uma colónia portuguesa, o seu porto tinha sido cedido pelo *daimyō* Omura Sumitada (Carvalho 2000) como “base permanente da nau do trato” (Costa, Rodrigues e Oliveira 2014, 140). Dez anos depois, o mesmo *daimyō* concedeu oficialmente Nagasaki à Sociedade de Jesus, que ficou sob a sua alçada até 1614, altura em que as relações luso-nipónicas começavam a desmoronar-se (Carvalho 2000).

Foi entre o povo que, numa fase inicial, o Cristianismo começou a ganhar popularidade. Graças a acções de caridade, desempenhadas nos hospitais e orfanatos fundados pelos próprios jesuítas⁸ (Martins 1655), uma significativa parte da população

⁸ Destaca-se nesta área a figura de Luís de Almeida, “cristão-novo, comerciante, cirurgião e capitão no Extremo Oriente, que ingressando nas fileiras jesuítas, condoído com a pobreza e a doença no Japão, vendeu tudo o que tinha, aprendeu a falar japonês, fundou uma creche e um hospital em que introduziu a medicina oriental e a cirurgia no Japão, dando aulas no sentido de preparar assistentes nipónicos” (Correia 2002, 20-21).

(enfermos e sem-abrigo) tinha uma atenção de que anteriormente não era alvo, facto exacerbado pelo clima de guerra permanente em que se vivia (Costa 1993). Por isso, antes de ter começado a chegar às camadas superiores da sociedade japonesa da época, considerava-se esta religião como a “fé dos pobres e dos doentes” (Johannes Laures, citado por Costa 1993, 27). Foi numa fase posterior que alguns *daimyō* se converteram e que o Cristianismo (não apenas por fé, mas também como uma estratégia política e económica) começou a espalhar-se para outras zonas do país, nomeadamente para a então capital, Quioto. A conversão destes senhores influenciava os seus súbditos a seguir o seu exemplo, o que levou ao aumento de conversões. Deste modo, a influência dos jesuítas aumentava e consolidava-se nesta sociedade.

Se ainda hoje o Japão e Portugal são muito diferentes, no séc. XVII este encontro de culturas deve ter sido, sem qualquer dúvida, uma experiência quase alienígena. Apesar das profundas diferenças entre as duas sociedades, não se pode falar de um “choque” no sentido mais combativo do termo, mas sim numa mútua curiosidade e genuíno interesse que ambos os lados sentiam pelo outro. O impacto do encontro fez-se sentir sobretudo no lado nipónico. Os portugueses haviam trazido consigo todo um estilo de vida, que incluía não apenas uma religião diferente, mas objectos e animais inéditos no país, assim como vestuário e uma gastronomia completamente distintos. Mas, principalmente, os lusos trouxeram para o Japão conhecimentos militares, de medicina e de ciência que influenciaram a sua história.

O elemento que, de facto, potenciou uma profunda mudança no curso político-militar do território foi a introdução da espingarda⁹. Apesar de ter sido na vizinha China que a pólvora foi inventada, as armas de fogo eram algo nunca antes visto no Japão (Costa, Rodrigues e Oliveira 2014). Ao serem empregues na guerra, causaram uma mudança nas estratégias de batalha, o que precipitou o fim da guerra civil que ocorria. Foi Oda Nobunada, *daimyō* da província de Owari, que revolucionou as actividades bélicas no país, tendo sido a primeira pessoa a empregar o sistema de tiro contínuo, concedendo-lhe a vitória na batalha de Nagashino em 1575 (Varley 2000).

⁹ A obra de Nanpo Bunshi, *Teppōki (Crónica da Espingarda)*, relata precisamente a introdução desta arma em solo japonês, assim como confirma a data da chegada dos portugueses ao Japão como sendo em 1543, e não 1542 como é apontado em algumas fontes (Fuzii 2004).

Tal proeza permitiu que Nobunaga acesse à capital e tornou-o no detentor da maior parte do território, fazendo dele o senhor mais poderoso do Japão na época (Costa 1993). Nobunaga iniciou deste modo o processo de reunificação territorial que poria gradualmente fim à guerra civil, ficando conhecido como o primeiro “unificador” do território. Depois da sua morte, a tarefa foi continuada por Toyotomi Hideyoshi, um dos seus generais e, após a morte deste, por Tokugawa Ieyasu (Costa, Rodrigues e Oliveira 2014).

Os portugueses, representados sobretudo na figura dos missionários, constituíam, portanto, veículos de transmissão de novos conhecimentos e eram, concomitantemente, importantes elementos políticos, pois a sua presença determinava o fluxo do comércio internacional. O já mencionado Oda Nobunaga era bastante adepto da presença dos jesuítas no país, não só porque constituíam aliados contra monges budistas (que dificultavam a sua luta pelo controlo do território), como também estava atraído pelo exótico e pelo conhecimento que os *nanbanjin*¹⁰ com eles trouxeram (Correia 2002). O facto de os jesuítas fazerem um esforço de acomodação¹¹ à cultura na sua missão, em vez de forçarem os japoneses a adoptar os seus costumes, como era hábito noutras áreas da expansão portuguesa, terá contribuído para uma permanência pacífica na época em que Nobunaga estava no poder (Costa 1993).

A situação alterou-se com a morte de Nobunaga em 1582 e a ascensão ao poder de Toyotomi Hideyoshi. Este terminou a tarefa do primeiro, ao unificar sob a sua autoridade a totalidade do território japonês. A sua posição acerca da presença dos portugueses, no entanto, divergia da do seu antecessor. Hideyoshi, zeloso de manter o controlo conquistado, não permitia a existência de elementos que pudessem comprometer essa estabilidade. A doutrina cristã ensinava aos seus seguidores que o seu Deus estava em primeiro lugar, o que entrava em conflito com o código de honra do guerreiro japonês, segundo o qual a obediência ao seu senhor devia estar acima de tudo o resto (Carvalho 2000, Costa 1993). Hideyoshi temia ainda que o grande plano

¹⁰ *Nanbanjin* (lit. “bárbaros do sul”) era o nome pelo qual os portugueses (e outros estrangeiros à época, como espanhóis e italianos) eram conhecidos no Japão (Costa 1993). O termo *nanban*, ou *namban*, é dado para designar aspectos da presença europeia no Japão durante este período histórico.

¹¹ A prática da acomodação foi tornada oficial pelo jesuíta Alexandre Valignano, Visitador do Japão, líder da Província da Índia e posteriormente Provincial do Oriente (*ibid.*).

dos jesuítas fosse conquistar o território. Por estas razões, foi editado em 1587 o primeiro Édito anti-cristão, que ordenava a expulsão de todos os missionários da terra do Sol Nascente. Esta ordem, contudo, resultou apenas numa restrição dos movimentos dos jesuítas a Kyūshū e na dependência directa de Nagasaki ao poder central, pois uma saída definitiva destes clérigos significaria também a cessação de um comércio extremamente lucrativo e desejado (Costa 1993).

Em 1590, foi promovida, a partir de Goa, uma missão diplomática ao poder central japonês, localizado na capital, Quioto. Esta era liderada por Alexandre Valignano, novamente no papel de Visitador (já havia visitado o Japão anteriormente, entre 1579 e 1582), fazendo também parte da missão quatro meninos japoneses, que regressavam de uma extensa visita à Europa¹². A audiência com Hideyoshi teve lugar no ano seguinte. A presença deste grupo promoveu um renovado interesse na cultura europeia bem no centro do país. Para além disso, Valignano conseguiu obter permissão para que os missionários pudessem voltar a mover-se livremente pelo território, e foi quando se admitiu o padre João Rodrigues Tçuzzu¹³ como “intérprete e conselheiro sobre assuntos *nanban*” (*ibid.*, 60) na corte de Hideyoshi. Contudo, ainda na mesma década, as relações luso-nipónicas começaram a deteriorar-se, por duas grandes ordens de razão: a chegada de outros europeus, nomeadamente espanhóis, holandeses e ingleses, ao Japão, e a mudança do paradigma político neste país (Carvalho 2000, Costa, Rodrigues e Oliveira 2014).

A vinda de mercadores espanhóis de Manila, acompanhados por missionários de ordens mendicantes, designadamente franciscanos, causou tensão entre estes e os jesuítas portugueses. A abordagem mais agressiva dos primeiros também não causou uma impressão muito positiva aos olhos de Hideyoshi. Tal facto, juntamente com os relatos de um piloto espanhol cujo barco naufragou na costa japonesa, terá reavivado os seus receios de uma invasão europeia (Costa 1993). Culminou no chamado Martírio de Nagasaki, em Fevereiro de 1597, no qual seis franciscanos, três jesuítas e dezassete

¹² Esta embaixada de meninos japoneses à Europa foi também uma ideia de Valignano. Quatro crianças, de famílias relacionadas com proeminentes *daimyō* cristãos, foram seleccionadas para que vissem “o esplendor da civilização europeia, para que quando regressassem contassem aos seus conterrâneos a grandeza do mundo cristão” (Costa 1993, 49) (Matsuda 1965).

¹³ Conhecido como o “Intérprete”, João Rodrigues ganhou esta alcunha devido à sua elevada fluência do japonês. Foi também intérprete oficial de Tokugawa Ieyasu até à expulsão definitiva dos missionários (Costa 1993).

cristãos leigos foram crucificados, e num novo Édito anti-cristão, de modo a desencorajar qualquer tipo de conquista por parte de alguma força externa ao país (Costa 1993, Costa, Rodrigues e Oliveira 2014).

A morte de Hideyoshi, no ano seguinte, veio agravar ainda mais a precária situação em que a missão portuguesa se encontrava. Tokugawa Ieyasu alcançou com sucesso o domínio indiscutível do território com a sua vitória na batalha de Sekigahara em 1600 sobre outras facções que, após a morte do seu antecessor, procuravam também obter este império. Em 1603 restabeleceu o regime de *bakufu* e auto-proclamou-se *shōgun*, garantindo assim que este cargo supremo¹⁴ continuasse a ser controlado pela sua família, e mudou a capital de Quioto para Edo (actualmente Tóquio). Coincidentemente, chegavam ao Japão os primeiros holandeses¹⁵, que nesta altura também começavam a afirmar o seu poderio marítimo na Ásia face aos portugueses (Carvalho 2000). Estes novos visitantes, de fé protestante e sem intenção de aliar a negócios, ofereciam a Tokugawa, um notório anti-cristão, uma opção extremamente apetecível: todo o proveito do comércio sem a intrusão de actividade missionária (Costa 1993, Matsuda 1965).

Com o estabelecimento de feitorias holandesas e também inglesas no país no início do séc. XVII, o novo *shōgun* começava a preparar a “purga” dos cristãos dos seus domínios. Após sistemáticas perseguições, saiu em 1614 um novo Édito que, ao contrário dos do tempo de Hideyoshi, era para ser cumprido. Os cristãos foram obrigados a renunciar à sua fé e os missionários a abandonar imediatamente o país, sob pena de morte (embora alguns ainda permanecessem e novos entrassem de forma clandestina). Durante as duas décadas seguintes, a perseguição a cristãos e missionários tornou-se cada vez mais violenta, resultando numa série de execuções e martírios aparatosos, de modo a incutir o medo nos sobreviventes¹⁶. Em 1623 os europeus receberam ordem de expulsão definitiva do país, e a exclusividade do

¹⁴ Apesar de o poder governativo estar nas mãos do *shōgun* e outros líderes desde 1192, o Imperador nunca deixou de existir: apenas estava limitado a uma posição meramente simbólica, mas venerada pelos japoneses por, de acordo com a mitologia xintoísta, ser o descendente de Amaterasu, deusa do sol (Mason e Caiger 1997).

¹⁵ Holandeses e ingleses eram designados por *kōmōjin*, “pessoas de cabelo vermelho”, por oposição aos *nanbanjin*, portugueses e espanhóis (Carvalho 2000).

¹⁶ Os cristãos que conseguiram escapar aos massacres e não apostataram continuaram a praticar a religião na clandestinidade, só voltando a reaparecer em 1873, quando as leis banindo o Cristianismo foram revogadas (Costa 1993).

comércio com o Japão caía nas mãos dos holandeses (Costa 1993). Paralelamente, o próprio Japão começava a fechar as suas fronteiras e entrava numa nova fase de isolamento que duraria mais de dois séculos (início da política de *sakoku*, “país fechado”). Durante este tempo, nenhum japonês podia sair do país, e os únicos estrangeiros autorizados eram apenas os holandeses¹⁷, com quem comerciavam e de quem extraíam escassas informações sobre o mundo além-fronteiras (Mason e Caiger 1997).

Foi no ano de 1637 que se deu a quebra definitiva da relação dos portugueses com o Japão, com a revolta de Shimabara. Tratava-se, numa primeira instância, de uma rebelião de populares contra o aumento dos impostos. Contudo, entre os revoltosos estavam também muitos cristãos contestando a perseguição de que eram alvo, facto que o governo usou a seu favor, dizendo que tinham sido estes a instigar a sublevação. Os holandeses prestaram auxílio militar durante este confronto, que terminou em Março do ano seguinte com a chacina dos 37 mil rebeldes que haviam sobrevivido até então (Costa 1993, Costa, Rodrigues e Oliveira 2014).

Foi o golpe derradeiro na presença portuguesa no Japão, dando fim ao dito “século cristão”, ao início tão promissor. As relações luso-nipónicas só viriam a ser reavivadas, de modo bastante tímido, em meados do séc. XIX, após o Comodoro americano Matthew Perry forçar o governo dos Tokugawa a reabrir fronteiras e assinar uma série de tratados com as grandes potências mundiais da época. Neste impulso, Portugal e Japão assinaram um tratado de amizade e comércio a 12 de Julho de 1860, estabelecendo-se nessa altura também um cônsul português em Kanagawa. Nesta era destacou-se igualmente a presença de Wenceslau de Moraes (1854-1920) no Japão. Ex-cônsul em Kobe, Moraes permaneceu no Japão e escreveu inúmeras obras relacionadas com a cultura e sociedade japonesas, como *O Culto do Chá* (Araújo 2008, Matsuda 1965).

Apesar do final conturbado, a herança deixada pelos portugueses durante os sécs. XVI e XVII ainda é visível na actualidade. Os conhecimentos obtidos por este contacto, nomeadamente no âmbito militar, foram imprescindíveis para o término da

¹⁷ A partir de 1636, os holandeses ficariam confinados apenas à pequena ilha artificial de Deshima, próxima de Nagasaki (Costa 1993).

guerra civil que se arrastou durante mais de um século. Para além desta importante revolução, também ocorreram outras mudanças na sociedade japonesa da época por obra dos portugueses. Tornou-se moda entre os japoneses vestir-se à “europeia” com gibões e chapéus de feltro, inclusive usando crucifixos como ornamento mesmo sem se seguir a fé cristã (Fuzii 2004, Martins 1955).

A tempura e o bolo Castella, que ainda hoje são emblemas da gastronomia japonesa, são descendentes, respectivamente, do peixinho-da-horta e do pão-de-ló portugueses (Castelo-Branco 1994). Animais nunca até então vistos, como coelhos, camelos e elefantes eram trazidos pelos navios portugueses, e a visão de um padre jesuíta, Francisco Cabral, usando óculos causou grande admiração entre os nipónicos (Costa 1993). Também os japoneses nunca tinham visto pessoas de raça negra antes da chegada dos *nanbanjin*. Como coloca Costa (*ibid.*, 32), “Os africanos, asiáticos e europeus de várias origens que navegavam com os portugueses mostraram aos japoneses a grande diversidade da raça humana.”

Outra área bastante influenciada por este encontro foi a arte. Os missionários trouxeram consigo pinturas religiosas, que se tornaram bastante populares. Com elas também apresentaram aos japoneses técnicas artísticas de profundidade e de claro-escuro. Por outro lado, os próprios europeus tornaram-se num tema bastante procurado, levando ao surgimento da chamada Arte Namban (Carvalho 2009). O exemplo mais emblemático deste tipo de arte são os biombos da escola Kanō, que retratam principalmente a chegada da nau do trato e o desembarque dos europeus nos portos japoneses. Estas obras não são apenas importantes elementos artísticos, mas também constituem uma importante fonte de dados históricos, pois são uma representação visual feita contemporaneamente ao que é retratado. Para além destes biombos, objectos lacados com os *nanbanjin* como decoração eram também produzidos para o mercado interno¹⁸.

A música europeia, nomeadamente a gregoriana, e instrumentos musicais tais como o órgão, o violino e a harpa, foram apresentados aos japoneses por intermédio dos *nanbanjin* (Costa 1993), e, no âmbito mais científico, a medicina, a astronomia, a

¹⁸ Exemplos desta arte podem ser vistos, em Lisboa, no Museu Nacional de Arte Antiga e no Museu do Oriente.

cartografia e a náutica foram outras disciplinas às quais se trouxe inovação (Matsuda 1965). No que toca à educação, os jesuítas fundaram escolas e colégios com o principal intuito de propagar a fé cristã que, segundo Matsuda (*ibid.*, 74), “foi um ponto de viragem na história educacional do Japão”, e onde mulheres também eram admitidas, chegando mesmo a leccionar. Para além de Teologia, era ensinado Português, Japonês e Latim, assim como Matemática, Música e Pintura, entre outras disciplinas (*ibid.*).

A introdução da imprensa também teve um papel relevante na disseminação de conhecimento. Por um lado, era usada para reproduzir livros religiosos e manuais da língua japonesa, para serem usados por futuros missionários e nas escolas fundadas pelos jesuítas (*ibid.*). O padre João Rodrigues Tçuzzu produziu neste contexto obras sobre a língua japonesa, a *Arte da Lingoa de Japan* e a *Arte Breve da Lingoa Japoa* (Fuzii 2004), onde descreve com tal precisão os detalhes linguísticos da época que ainda hoje é considerado uma importante (e talvez única) fonte de estudo do japonês usado nesse período (Cooper 1994, Matsuda 1965). Por outro lado, através da imprensa os missionários deram a conhecer aos japoneses obras europeias como as Fábulas de Esopo, e aos ocidentais clássicos japoneses como *Heike Monogatari* (*Conto dos Heike*) (Fuzii 2004). A imprensa em si não ganhou muita popularidade no Japão, pois já existiam requintadas técnicas de impressão e encadernação mais adequadas ao estilo japonês (*ibid.*).

Devido a este extenso contacto em tantas áreas do quotidiano, muitas palavras portuguesas acabaram por ser adoptadas no uso diário dos japoneses, sobretudo na zona de Kyūshū, onde a presença dos *nanbanjin* era mais expressiva. Embora grande parte do que se estima terem sido milhares¹⁹ de empréstimos lexicais tenha caído em desuso, ou tenha sido substituída por termos oriundos de outras línguas, ainda hoje se usam muitas palavras de origem portuguesa no Japão. Alguns dos exemplos mais conhecidos são *pan* (pão), *botan* (botão), *juban* (gibão), *kasutera* (bolo Castella) e *tabako* (tabaco)²⁰. Como é fácil de perceber, “a palavra de origem portuguesa não mantém suas [sic] características invioladas no percurso de adaptação”, pois “o

¹⁹ Araújo (2008), Fuzii (2004) e Martins (1955) afirmam serem usadas quatro mil palavras portuguesas, sobretudo em Kyūshū.

²⁰ Uma lista de palavras japonesas com origem portuguesa, cruzada de diversas fontes, pode ser encontrada nos Anexos do presente trabalho.

japonês (...) apela para recursos estruturais (...) no momento de “nativizar” os empréstimos” (Araújo 2008, 5). O processo contrário também ocorreu, tendo a língua portuguesa sido enriquecida com termos japoneses como biombo (*byōbu*), catana (*katana*) e chávena (*chawan*) (Martins 1955).

Mais importante do que tudo, a presença dos *nanbanjin* permitiu aos japoneses conhecer outras formas de ver a vida e, ao mesmo tempo, como defende Carvalho (2000), construir a sua própria identidade por oposição ao Outro.

1.II.Migração de Japoneses para o Brasil (início séc. XX)

O segundo ponto de encontro entre a língua portuguesa e o Japão teve lugar já no início do século XX e no continente americano. O rápido crescimento demográfico verificado no Japão, fruto da célere modernização que caracterizou o período histórico japonês conhecido como a Restauração Meiji (1867-1902), levou a que muitos japoneses, incentivados pelo governo, emigrassem para a América Latina (Sasaki 2008). Conjuntamente, a abolição da escravatura no Brasil em 1888 causou um défice na mão-de-obra das plantações de café, que representava cerca de 60% do rendimento nacional brasileiro (Adachi 2004).

Apesar de o Japão e o Brasil terem assinado um tratado de amizade em 1895 que levou à entrada de alguns japoneses no Brasil (Wilson 2004), foi em 1908, com a chegada do navio *Kasato Maru* ao porto de Santos, que se iniciou a entrada em massa no país (Quero 2009). A bordo seguiam várias famílias, pois virem em agregados de pelo menos três pessoas era a condição imposta pelo governo brasileiro para aceitar imigrantes para trabalharem nas plantações em São Paulo (Adachi 2004), num total de 781 pessoas. Devido a protestos anti-japoneses verificados na Austrália, Estados Unidos e Canadá (países para onde a emigração tinha sido incitada anteriormente), os japoneses que chegavam agora ao Brasil eram incentivados pelo próprio governo nipónico a converter-se ao Catolicismo, numa tentativa de agradar aos seus patrões e facilitar a sua adaptação (*ibid.*). Desde 1908 até ao início da segunda guerra mundial, entraram cerca de 190 mil japoneses no Brasil (Wilson 2004), e desde os anos 1950 até 1988 ainda mais de 53 mil (Araújo 2008).

Contudo, as condições de trabalho a que eram sujeitos não eram muito diferentes das da escravidão. Tendo levado toda a família consigo, estes emigrantes acabaram por permanecer no Brasil, numa primeira fase, para poderem saldar todas as dívidas que contraíram com a sua migração. Posteriormente, havendo uma forte união e sentimento de entreajuda entre eles, muitos conseguiram sair das plantações e estabelecer-se como agricultores independentes (Adachi 2004), o que resultou numa rápida ascensão social deste grupo. Kono (2001) afirma que dentro desta comunidade constituída pelos primeiros japoneses o seu discurso (em japonês) começou a integrar muitas palavras da língua portuguesa que estavam directamente relacionadas com o trabalho que faziam, tais como “batata”, “tomate”, “camarada”, “enxada”, entre outras.

As segundas e terceiras gerações de nipo-brasileiros já seguiram por outros caminhos laborais, como a política e a ciência, tornando-se este grupo numa elite no Brasil. Em 2002, os *nikkei*²¹ representavam cerca de 1% da população brasileira (Sasaki 2008). Concomitantemente, é no Brasil que se encontra a maior presença de japoneses fora do país do Sol Nascente (Sasaki 2002).

1.III.Retorno de Nipo-Brasileiros para o Japão

A situação anterior inverte-se, quando factores económicos, sociais e demográficos em ambas as sociedades promovem o Japão como país receptor no final do séc. XX. Por um lado, no Brasil, os anos 80 eram marcados pelo caos económico, com a “queda dos investimentos, baixas taxas de crescimento do PIB, estagnação da renda *per capita*, elevado deficit público e aumento das dívidas interna e externa” (Filho e Rossi 2008, 5), ao que se juntava uma inflação na ordem dos 224% (*ibid.*).

Por outro lado, no Japão havia uma imensa falta de mão-de-obra não qualificada, nomeadamente em pequenas e médias empresas na área da manufactura. Isto acontecia por duas principais razões: o progressivo envelhecimento da população e a recusa dos jovens com maior nível de educação em fazer este tipo de trabalho considerado menos digno (Tsuda 1999b). Havia, por isso, um vácuo de

²¹ O termo *nikkei*, ou *nikkeijin*, significa “pessoa de ascendência japonesa”, e aplica-se a emigrantes japoneses e aos seus descendentes em comunidades fora do Japão (Yamashiro 2008).

empregabilidade que o Japão por si só era incapaz de preencher, apesar da presença de emigrantes ilegais provenientes de países próximos (estimativas na ordem dos 2 a 3 milhares em 1995) que se empregavam nos ditos “3K-jobs”²² (Sasaki 2002).

Deste modo, os *nikkei* brasileiros começaram a partir para o Japão para evitar a grave recessão brasileira, partida essa incentivada pelo facto de, como explica Tsuda: “Apesar dos nipo-brasileiros pertencerem geralmente à classe média no Brasil, a maior parte deles ganha cinco a dez vezes mais o seu salário brasileiro como trabalhador não qualificado em fábricas no Japão” (1999b, 693). A presença crescente de *nikkei* no Japão despertava o interesse por parte das empresas japonesas em explorar esta fonte alternativa de emprego, o que levou à criação de agências de viagem e empreiteiras que mediavam contratos entre as duas partes (Sasaki 2008).

Tendo todos estes factores em conta, em 1990 é revisto o Acto de Imigração japonês, que passava agora a oferecer mais facilidades à entrada de *nikkei*, numa tentativa também de reduzir a entrada de emigrantes ilegais (Sasaki 2002, Sugino 2008). Após a revisão, qualquer descendente de japoneses até à terceira geração (ou seja, qualquer estrangeiro que tivesse pelo menos avô ou avó japonês) podia entrar no Japão sob um visto especial com renovações ilimitadas e aceder livremente ao mercado de trabalho japonês (Skrentny *et al.* 2007). Oficialmente, esta adenda tinha o pretexto de possibilitar àqueles com ascendência japonesa uma oportunidade de visitar as suas raízes, mas claramente o objectivo era o de facilitar a entrada destas pessoas no mercado de trabalho de modo a suprir as lacunas já descritas sem comprometer a homogeneidade étnica japonesa (Sasaki 2002). O resultado foi, portanto, a entrada massiva de *nikkei* na terra do Sol Nascente, mas a integração fácil que era esperada não foi, de todo, atingida. No entanto, isso não causou um abrandamento da entrada de nipo-brasileiros no Japão, facto que ocorre ainda no presente. Quero (2009) refere que em 2008 havia 316.967 *nikkei* brasileiros registados neste país.

Ao chegar a solo nipónico, os *nikkei* tendem a instalar-se em áreas onde existem empresas que lhes oferecem maior empregabilidade (por exemplo, fábricas de

²² Apelidados de “3K-jobs”, designação baseada nas palavras *kitsui* (difícil), *kitanai* (sujo) e *kiken* (perigoso).

produção de peças automóveis), chegando a atingir uma percentagem significativa dentro da população local. Na cidade de Oizumi, prefeitura de Gunma, 11,4% dos habitantes são nipo-brasileiros, e outras cidades nas prefeituras de Aichi, Gifu, Mie e Shizuoka também têm um elevado número de residentes *nikkei* (Goto 2007). Esta última terá inclusivamente começado a oferecer a possibilidade de se fazer exame de código de condução em português, precisamente por causa dos seus residentes *nikkei* (Correio da Manhã 2011).

O plano inicial dos nipo-brasileiros é de apenas permanecer no Japão o tempo suficiente para amealhar o máximo de dinheiro possível para depois regressarem ao Brasil com maior poder de compra (Sasaki 2008). Por isso, tendem a acumular horas extra de trabalho nas fábricas onde estão empregados, não havendo tempo livre para investir na sua vida pessoal - a pouca socialização que fazem é na companhia de outros *nikkei* (*ibid.*) -, ou sequer na aprendizagem da língua japonesa, que muitos destes *nikkei* não sabem falar (Tsuda 1999b). *Dekasegi* (lit. “sair para trabalhar”) é um termo empregue para referência a estes *nikkei*, cujo objectivo na emigração é trabalhar e ganhar dinheiro, embora muitas vezes com conotação pejorativa (Tsuda 1998).

Não obstante, o regresso ao Brasil não acontece nas condições esperadas, se sequer ocorrer. O facto de a economia brasileira não apresentar melhoras significativas, aliado à permanente necessidade de *nikkei* no mercado de trabalho japonês, cuja economia também começa a decrescer, são elementos que incentivam à alteração do carácter temporário destes emigrantes para permanente (Tsuda 1999b).

Com esta mudança de mentalidade, surge também um maior investimento por parte dos *nikkei* em melhorar a sua qualidade de vida: menos horas de trabalho, menos preocupação em gastar dinheiro com bens de conforto, tais como electrodomésticos e carros, e em investir em actividades sociais e entretenimento (Yanaze 2002). Ao tornarem-se, deste modo, consumidores activos do próprio mercado japonês, os *nikkei* começam também a procurar produtos brasileiros, o que leva à criação de negócios específicos para satisfazer estas necessidades, como lojas, restaurantes e até centros comerciais dedicados a produtos brasileiros (Sasaki 2008). Inclusivamente, na já mencionada cidade de Oizumi há uma zona denominada “Little Brazil” onde se acumula este comércio, à semelhança das *Chinatown* espalhadas um

pouco por todo o mundo (Quero 2008). Neste meio existem ainda jornais e canais de televisão em língua portuguesa para o uso exclusivo desta comunidade (Sasaki 2008). Estes negócios são, geralmente, criados pelos próprios *dekasegi* de modo a servir a sua comunidade (Sasaki 2002). Assiste-se, assim, à formação de nichos de lusofonia dentro da sociedade japonesa.

Como foi aludido anteriormente, a adaptação destes *nikkei* à realidade japonesa não é algo que aconteça naturalmente. As diferenças culturais entre o Japão e o Brasil são demasiado díspares para permitir uma integração fluída, desde a barreira linguística até à postura corporal. Apesar de os *nikkei* apresentarem um fenótipo japonês, por dentro são brasileiros. A juntar à sua “brasilidade”, o facto de ocuparem uma posição relativamente baixa na sociedade receptora (por via do tipo de trabalho que fazem), e um elevado sentimento de pureza étnica²³ por parte dos japoneses, são elementos que os tornam muitas vezes vítimas de preconceitos e discriminação dentro da sociedade japonesa (Tsuda 1998). Inclusivamente, uma recente notícia dá conta de que o governo japonês pretende fazer um inquérito a residentes estrangeiros sobre discriminação e discurso de ódio, inquérito este a ser feito em várias línguas, que inclui a portuguesa (Japan Times 2016).

No caso das crianças *nikkei*, a situação toma contornos mais severos, pois interfere com a sua educação. A vida destas é marcada por uma profunda dualidade – o Brasil nas suas casas, e o Japão fora delas. Ao aprenderem a língua japonesa mais rapidamente que os adultos, cedo tomam a responsabilidade de se tornarem intermediárias entre os pais e a sociedade (Tsuda 1998), assumindo uma responsabilidade superior à sua maturidade. Nas escolas japonesas, onde existem regras muito estritas, são vítimas de *bullying* ao não se adaptarem ao “molde” japonês (Sasaki 2008). Tal pressão social pode fazer com que repudiem as suas origens brasileiras e as vejam como motivo de vergonha, e contribui também para aumentar a já elevada taxa de desistência escolar verificada neste grupo (Higuchi 2005, Sasaki

²³ “*Uchi to soto*” (dentro e fora), dualidade que permeia as relações humanas por parte dos japoneses. *Uchi* refere-se ao interior, à própria família, círculo de amigos ou empresa, enquanto que *soto* é associado ao exterior ou outros grupos. Qualquer elemento *soto* que interfira com a harmonia do *uchi* deve ser evitado. Esta mentalidade constitui, muitas vezes, uma barreira nas relações tanto dentro da sociedade japonesa como em relações internacionais. (Davies e Ikeno 2002).

2008, Sugino 2008, Tsuda 1999b), podendo resultar na delinquência juvenil e na criminalidade (Goto 2007).

Uma alternativa para solucionar este problema educacional são as escolas brasileiras fundadas no Japão. Nelas, as crianças podem não só aprender a língua portuguesa como também sobre o Brasil (Tsuda 1999b), ajudando-as a construir uma imagem positiva das suas origens. Contudo, estas escolas são bastante dispendiosas e podem ser um custo inoportável para as famílias *nikkei* (Goto 2007, Sasaki 2008), para além de, possivelmente, poderem contribuir para a alienação desta comunidade em relação à sociedade japonesa (Resstel *et al* 2015).

Dentro desta comunidade começou a surgir um fenómeno linguístico bastante curioso, que é conhecido como “dekaseguês” (em japonês “*dekasegi-go*”, língua dos *dekasegi*). Em traços largos, consiste no uso das línguas portuguesa e japonesa na mesma conversa, ou ainda na mesma frase. Dias (2015) afirma que o “dekaseguês” tem vindo a tornar-se uma variante do português brasileiro usada exclusivamente nesta comunidade, fazendo parte integrante da “história do movimento decasségui [sic]” (*ibid.*, 79). Trata-se de um processo que ocorre naturalmente neste ambiente, na oralidade e num meio informal, em conversas do quotidiano, sem haver uma regra específica que dite as palavras a ser adaptadas²⁴. Sendo um misto de duas línguas distintas, o “dekaseguês” é alvo de algum preconceito, considerado um “português mal falado”, preconceito este reforçado pelo *status* social desta comunidade na sociedade japonesa. No entanto, nenhuma língua é imutável: existem já diversas variantes do português, que evoluiu para se adaptar às diferentes realidades impostas pela respectiva situação. Não é, portanto, descabido pensar no “dekaseguês”, embora ainda numa fase embrionária, como um novo ramo da língua portuguesa.

A mesma autora (Dias 2015) divide o léxico deste idioma em duas principais categorias: empréstimos do idioma japonês (palavras relacionadas com o dia-a-dia e o trabalho, como também se verificou de modo inverso com a comunidade japonesa no Brasil), e palavras japonesas morfologicamente aportuguesadas. Alguns exemplos que

²⁴ Não se trata, contudo, de se ser “semilíngua”: “não pode ser confundido com a linguagem usada por algumas crianças e/ou adolescentes que não dominam nem o japonês nem o português e que, pela falta de conhecimento de vocabulário e estruturas linguísticas necessárias para se expressar num só idioma, usam palavras das duas línguas para completar ou complementar o que querem falar” (Dias 2015, 86).

Dias aponta são: “Vou lá no *konbini* (loja de conveniência) porque não tem nem um *jidou* (máquina de venda automática) aqui perto”, e “Ele vai ter de *gambatear* (esforçar-se) muito” (2015, 85 e 90, respectivamente). Nakamizu (2003), ao observar conversas entre elementos deste grupo, chegou à conclusão que a escolha do uso do japonês ou do português depende não só do nível de fluência nas línguas, como também do contexto da conversa e de como o próprio indivíduo se identifica. Conversas sobre, por exemplo, actividades proporcionadas pela Igreja são consideradas do “domínio brasileiro” e, por essa razão, são feitas em português; já temas mais triviais são conduzidos em japonês, por se associarem à sociedade onde vivem (*ibid.*, 88). Kono (2001) acrescenta ainda que a cultura brasileira começa, de certo modo, a entrar no Japão, resultando na introdução, embora não de modo generalizado, de palavras como *sereson* (selecção) ou *boranchi* (volante) no âmbito desportivo, ou *shurasuko* (churrasco) e *feijon* (feijão) em restaurantes.

I.IV.Actualidade e Perspectivas Futuras

Muito recentemente, vários acontecimentos têm ocorrido que incentivam o fortalecimento do laço entre a língua portuguesa e o Japão. Em primeiro lugar, em 2014, o país do Sol Nascente entrou na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) como Observador, reafirmando o seu compromisso na dinamização do ensino da língua portuguesa e em aprofundar relações políticas, económicas e sociais com os países da comunidade (Agência Lusa 2014, CPLP 2014).

Paralelamente, é notório um crescente interesse japonês nos PALOP, nomeadamente em Angola e Moçambique (Calculo 2016, Macauhub 2013), que inclui a aplicação de uma avultada quantia (30 mil milhões de dólares) “em investimentos públicos e privados, para industrializar, melhorar os serviços de saúde e estabilizar o continente” (Branco 2016). Citando Kikuchi (2016, 13), “as empresas japonesas em África já têm contribuído para o desenvolvimento sustentável nestes países, não só através da criação do [sic] emprego na região, mas também através da contribuição nos domínios da educação, saúde, cultura e infraestruturas sociais”.

A própria língua portuguesa também tem vindo a ganhar mais prestígio no panorama internacional, tendo sido aceite como língua oficial da ONU em Novembro de 2016 (OLP 2016).

Podemos prever, então, que o português irá ganhar cada vez mais relevância no Japão, sobretudo como língua de negócios, estreitamente associado à dinamização das relações internacionais entre este país e boa parte do restante Mundo.

II. ENSINO DO PORTUGUÊS NO JAPÃO

Como visto no capítulo precedente, a língua portuguesa está viva no Japão em várias vertentes: de forma algo inconsciente para todos os japoneses, por via dos empréstimos lexicais do séc. XVI; na comunidade nipo-brasileira, pelo uso constante do português e pela formação de uma língua híbrida; e como parte de futuros projectos do governo japonês em investimentos e parcerias com PALOP.

A acrescentar a isto, segundo dados recentes do OLP (2015-2016), a língua portuguesa é a quarta mais falada no mundo, com 261 milhões de nativos, sendo precedida pelo mandarim, espanhol e inglês, e ficando à frente do hindi. A esmagadora maioria destes falantes nativos situa-se no hemisfério sul do globo, fazendo do português a língua mais falada nesta zona do planeta.

Tendo tais factores em conta, é importante pensar na forma como a língua portuguesa é aprendida e como o seu ensino é estruturado e, ainda, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos aprendentes.

II.1. Aprendizagem de Língua Estrangeira no Japão

Uma pesquisa no sítio do MEXT torna óbvio que a política de ensino de LE no Japão se limita quase exclusivamente à língua inglesa durante o período de escolaridade pré-universitária, não havendo referências ao ensino de outras línguas durante este período escolar.

Já no ensino superior, a oferta é mais diversificada, havendo principalmente um aumento de opções e incentivo à aprendizagem da língua chinesa e coreana paralelamente à inglesa (Kobayashi 2013). Estas duas línguas asiáticas emergentes têm relevância cada vez maior, especialmente o chinês, devido ao crescente poderio económico que o País do Meio tem alcançado nos últimos anos. Quanto ao coreano, não só a proximidade geográfica, como também o consumo em massa da cultura da Coreia do Sul por intermédio da música *pop* e das telenovelas, justificam o vivo interesse das novas gerações em aprender esta língua.

Outras línguas internacionais parecem não ter tão grande incentivo como o inglês e o chinês, pois não aparentam ter uma utilidade comercial tão óbvia e imediata como estas duas. Como refere Kobayashi (*ibid.*, 272), a “especialização linguística [é] apenas vista como ferramenta para negócios, pondo de parte cultura, literatura, filosofia, etc.”.²⁵ Não obstante, e como já afirmado, o recente interesse comercial do Japão nos PALOP poderá, no futuro, incentivar a que a língua portuguesa comece a ser mais oferecida nos meios escolares nipónicos.

II.II.Onde se Aprende Português

O ensino de português no Japão está presente em dois tipos diferentes de instituição: por um lado, em universidades, por outro, nas escolas brasileiras.

Em relação às universidades, após cruzar dados disponíveis nos sítios das embaixadas do Japão em Portugal e do Brasil e de Portugal no Japão, verifica-se que existem nove com departamento ou centro de estudos luso-brasileiros. São elas as seguintes:

- Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio;
- Universidade Rikkyo (Tóquio);
- Universidade Sofia (Tóquio);
- Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto;
- Universidade de Osaka;
- Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka;
- Universidade de Estudos Internacionais de Kanda (Chiba);
- Universidade Tenri (Nara);
- Universidade Nanzan (Aichi).

Para além destas, outras cinco oferecem a língua portuguesa como disciplina opcional:

- Universidade Industrial de Quioto;
- Universidade Musashino (Tóquio);
- Universidade Takushoku (Tóquio);
- Universidade Ryutsu Keizai (Ibaraki);

²⁵ Acerca do sistema educacional japonês, McVeigh (2001) assinala que os seus objectivos estão intimamente ligados a (e influenciados por) exigências comerciais e que o ensino está pensado numa lógica de passagem de exames, e não de aprendizagem contínua.

- Universidade de Artes e Cultura da província de Oita.

Estas universidades concentram-se em grandes cidades, nomeadamente na capital Tóquio (com cinco destas instituições) e noutras cidades de relevo, como Osaka e Quioto.

Na sua dissertação de mestrado, Rocha (2013) oferece, a partir de dados de 2011 fornecidos pelo IPOR, uma esquematização de informação sobre o ensino da língua portuguesa em universidades japonesas (que inclui outras para além das obtidas através do cruzamento de informações das embaixadas previamente mencionadas), abrangendo o número de alunos de português e nacionalidades dos professores. Acerca destes, verifica-se que a esmagadora maioria de quem lecciona esta disciplina é de nacionalidade japonesa, havendo alguns professores brasileiros e pouquíssimos portugueses.

Dentro do universo do ensino superior, destaca-se também os leitorados do Instituto Camões. “Leitorado” é definido por Afonso (2009,19) como: “um posto de ensino criado por parceria Instituto Camões/Instituição de Ensino Superior estrangeira, com os objectivos de *i)* promover a aprendizagem da Língua e Cultura Portuguesa, bem como das Culturas em Língua Portuguesa, *ii)* de promover a formação de professores de Língua Portuguesa e *iii)* de difundir a Cultura Portuguesa quer nos espaços universitários quer nos espaços sócio-urbanos *[sic]* circundantes”.

No Japão, os leitorados estão presentes em universidades de Tóquio, Quioto, Osaka e Chiba, que coincidem com algumas das universidades supracitadas. Existe mais um leitorado não associado a uma instituição de ensino superior, mas sim ao Centro Cultural Português na capital nipónica, totalizando em cinco o número de protocolos que o IC oferece neste país (ver Quadro 1).

Prefeitura ²⁶	Instituição	Notas
Chiba	Universidade de Estudos Internacionais de Kanda	Instituição apoiada

²⁶ “Prefeitura” é a designação dada às principais divisões geográficas/administrativas do Japão, equivalentes aos distritos portugueses.

Osaka	Universidade de Osaka	Instituição apoiada
Quioto	Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto	Instituição apoiada
Tóquio	Centro Cultural Português	Curso de Português Língua Estrangeira
	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio	Cursos de Português Língua Estrangeira, História do Sul da Europa, Cultura e Sociedade Portuguesa

Quadro 1 - Instituições japonesas com protocolo de Leitorado do IC (Fonte: Autora).

No que toca às escolas brasileiras no Japão, dados disponibilizados no sítio da embaixada do Brasil no Japão dão-nos 45 escolas, entre homologadas e em processo de homologação. Estas instituições situam-se, compreensivelmente, nas áreas com maior concentração de cidadãos nipo-brasileiros, e são pensadas para suprir as necessidades destas comunidades. Ao serem homologadas pelo governo brasileiro, os alunos que estudam nestas escolas têm os seus estudos equiparados aos do ensino brasileiro e por ele legitimados. É também uma forma de facilitar a entrada destes alunos no sistema de ensino brasileiro, caso regressem ao Brasil.

Prefeitura	Cidade	Nome	Tipo de Ensino²⁷	Estado
Aichi	Anjō	Escola São Paulo	Fundamental e Médio	Homologada
	Handa	Escola Abelhinha	Fundamental	Em processo de homologação
	Hekinan	Escola Alegria do Saber	Fundamental e Médio	Homologada
	Nagoya	Colégio Brasil Japão Prof. Shinoda	Educação infantil, Fundamental e Médio (para jovens e adultos, presencial e à distância)	Homologada
	Taketoyo	Escola Expressão	Fundamental	Homologada
	Toyohashi	Escola Cantinho	Fundamental e	Homologada no

²⁷ O Ensino Fundamental brasileiro equivale ao Básico português (1º a 3º ciclo), e o Médio ao nosso Secundário.

		(antiga Escola Pingo de Gente)	Médio	homologação (por mudança de nome)
	Mitsukaido	Escola Taiyo	Fundamental	Homologada
Mie	Suzuka	Escola Alegria de Saber	Fundamental e Médio	Homologada
	Yokkaichi	Escola Nikken	Fundamental e Médio	Homologada
Nagano	Minowa	Nagano Nippaku Gakuen (antigo Colégio Pitágoras)	Fundamental e Médio	Em processo de homologação (por mudança de nome)
Saitama	Honjō	Escola Intercultural Unificada Arco Íris	Fundamental e Médio	Homologada
	Kamisato	Instituto Educacional TS Recreação	Fundamental e Médio	Homologada
Shiga	Aishō	Colégio Sant’Ana	Fundamental e Médio	Homologada no Fundamental / Em processo de homologação no Médio
	Nagahama	Colégio Sun Family	Fundamental	Homologada
	Higashiōmi	Colégio Latino do Japão	Fundamental e Médio	Homologada
Shizuoka	Fuji	Escola Fuji	Fundamental	Homologada
	Hamamatsu	Escola Alcance	Fundamental e Médio	Homologada
		Colégio Mundo de Alegria	Fundamental e Médio	Homologada
		Escola Alegria de Saber	Fundamental e Médio	Homologada
		Escola João e Maria	Fundamental	Em processo de homologação
		Colégio Nova Geração	Fundamental	Em processo de homologação
	Iwata	CEP Brasil – Centro Educacional e Profissionalizante	Fundamental e Médio	Homologada

		Escola Objetivo de Iwata Tia Rosa	Fundamental e Médio	Homologada no Fundamental / Em processo de homologação no Médio
		Centro Educacional Sorriso de Criança	Fundamental, Médio e Ensino de Jovens e Adultos	Homologada no Fundamental / Em processo de homologação nos restantes
	Kikugawa	Centro de Ensino Nippo-Brasileiro	Fundamental	Homologada
		Escola Brasileira Sol Nascente	Fundamental	Homologada
Tochigi	Otawara	Escola Educativa	Fundamental	Em processo de homologação
Yamanashi	Minami Alps	Alps Gakuen (antigo Colégio Pitágoras)	Fundamental e Médio	Em processo de homologação (por mudança de nome)

Quadro 2 - Escolas brasileiras no Japão, segundo dados da Embaixada do Brasil no Japão (Fonte: Autora).

Nestas escolas, as disciplinas são as mesmas que seriam expectáveis para cada ano escolar e leccionadas em português. Paralelamente, também existem aulas de língua japonesa e ainda actividades extra-curriculares que incentivam a participação e a integração das crianças *nikkei* na sociedade que as rodeia.

É possível desde já reparar numa situação algo paradoxal: as instituições de ensino superior que oferecem o português como opção de estudo estão afastadas geograficamente das comunidades onde esta língua é activamente usada no dia-a-dia. A presença de departamentos luso-brasileiros nas universidades japonesas é algo expressiva, contudo não parece providenciar aos seus alunos oportunidades de interagir com os membros da sua sociedade que são proficientes na língua, os *nikkei*, que também lhes poderiam apresentar em primeira mão elementos culturais do Brasil. Em vez disso, há a promoção de intercâmbios internacionais entre universidades. Não que tal facto seja negativo, bem pelo contrário, mas promover interacção entre alunos

e falantes nativos, sem os primeiros terem de se deslocar para fora do país, seria uma mais-valia e potenciaria a prática do uso da língua na vida real.

Fora do âmbito escolar, pode fazer-se ainda uma nota importante acerca das instituições culturais e de amizade entre Japão e Portugal ou Brasil em solo nipónico, que constituem vectores de disseminação cultural destes países no Japão. No caso das associações relacionadas com Portugal, estas encontram-se em zonas historicamente importantes na construção dos laços de amizade luso-nipónicos, como Tanegashima e Nagasaki. Veja-se a seguinte lista, compilada a partir dos dados das três embaixadas já referidas:

- Centro de Estudos de Cultura Etnológica Brasileira (Aichi);
- Associação Central Nipo-Brasileira (Tóquio);
- Sociedade Luso-Nipónica (Tóquio);
- Sociedad Latino-Americana (Tóquio);
- Sociedade Luso-Nipónica de Osaka;
- JICA – Yokohama International Center;
- Associação Japão-Portugal de Tokushima;
- Associação Japão-Portugal de Oita;
- Associação Japão-Portugal de Tanegashima;
- Associação Japão-Portugal de Nagasaki;
- Associação Japão-Portugal de Amakusa.

II.III. Como se Aprende Português

Como já foi referido, o incentivo à aprendizagem de LE no Japão é feito num âmbito da sua utilidade como língua de trabalho. Por outras palavras, um novo idioma é um instrumento que permitirá estabelecer novas relações comerciais, indo ao encontro dos projectos do governo nipónico. O português não escapa a esta lógica comercial. É, por isso, pertinente analisar o modo como é ensinado e as dificuldades apontadas por professores no caso específico de aprendentes japoneses (ver Rosa 2002, Pichitelli 2010). Os factos apontados por estes professores são confirmados pelo

testemunho de dois informantes japoneses²⁸ que aprenderam português em instituições japonesas e que posteriormente vieram para Portugal. Estas pessoas têm idades e percursos académicos distintos, contudo apontam certos aspectos e problemas em comum na sua aprendizagem da língua portuguesa. Convém também referir de antemão que, de acordo com o seu depoimento, o português ensinado nestes estabelecimentos é a variante brasileira, quase não havendo menção à europeia ou africana.

O ensino de LE resume-se, principalmente, à gramática e expressão escrita, havendo pouco incentivo à produção oral. A prioridade é dada a exercícios de interpretação escrita e à elaboração de traduções, em detrimento da oralidade (Rosa 2002). As salas de aula japonesas são caracterizadas pelo absoluto silêncio enquanto o professor discursa, comportamento que se estende às aulas de LE. Esta falta de comunicação oral durante as aulas, até mesmo quando a participação é pedida pelo professor, causa um grande entrave à aprendizagem plena da língua (Pichitelli 2010). Por outro lado, a aprendizagem da escrita é muito célere, primando pela correcção da ortografia e da acentuação, havendo um grande esforço no que toca à memorização (*ibid.*).

O facto de o silabário *katakana* ser utilizado para transcrever os sons de uma língua estrangeira pode, em vez de facilitar a compreensão, fazer com que o aluno aprenda uma pronúncia errada, pois este sistema de escrita apenas contempla a fonética japonesa, sendo impossível que represente adequadamente os tons e inflexões de uma língua como a portuguesa (Rosa 2002).

Pichitelli (2010) aponta as seguintes dificuldades ou erros como os mais comuns por parte dos alunos japoneses:

- Não-distinção entre vogais abertas e fechadas;
- Ausência de sons nasais;
- A letra “l” ser lida como “r”;
- O som “ch” ser lido como “tch”, e “j” como “dj”;

²⁸ Dados sobre estes informantes podem ser encontrados nos Anexos, assim como uma transcrição das conversas com eles partilhadas.

- Falta de acentuação tónica;
- Onde usar artigos definidos e indefinidos;
- Concordância de género entre substantivo e adjectivo;
- Concordância verbal;
- Uso não adequado de tempos verbais como o Pretérito Imperfeito do Indicativo;
- Expressões idiomáticas.

Alguns dos tópicos supramencionados são referidos pelos dois informantes contactados pela autora. Ambos referem que a conjugação verbal e o uso dos artigos definidos ou indefinidos são duas das suas principais dificuldades no português, a que um deles também acrescenta expressões coloquiais.

Tais dificuldades podem ser explicadas pelo facto de esses conceitos gramaticais não ocorrerem na língua japonesa. Não obstante, poderiam ser corrigidas ao insistir em métodos pedagógicos voltados para o treino da oralidade como, por exemplo, as diferentes tonalidades das vogais em português e a pronúncia de certas letras e sons. No japonês também não se usam artigos nem se distinguem géneros, e a conjugação de verbos é igual para qualquer número, existindo apenas diferença entre o tempo Passado e o Presente. Estes são aspectos em que se deveria insistir desde o início da aprendizagem, de modo a garantir que as bases linguísticas permanecem durante o estudo.

Torna-se claro que o método de aprendizagem do PLE no Japão assenta predominantemente numa abordagem gramatical (facto confirmado pelos testemunhos de ambos os informantes), onde a proficiência numa LE é vista como o domínio das regras gramaticais e da ortografia, ainda que descontextualizado ou sem apresentar relação com elementos da cultura da mesma LE (Santos 2011). Aqui, o erro é visto como um grave entrave à aprendizagem, mas esta importância dada à perfeição linguística no contexto de aula pode intimidar o aprendente, fazendo com que este não se sinta à vontade para utilizar livremente a nova língua. A utilização predominante desta abordagem no Japão é compreensível, tendo em conta que a sociedade japonesa favorece o uso de expressões e palavras culturalmente aceites

consoante o interlocutor, ainda que não sejam os verdadeiros sentimentos do falante. Por tal razão, o japonês é considerado a “língua da palavra certa, para a ocasião certa e para a pessoa certa” (Rosa 2002, 298). Assim sendo, consideramos que o professor de LE, mais do que um simples instrutor, tem também o papel de colocar os alunos num ambiente confortável onde o seu medo de errar, que lhes foi culturalmente imposto, possa ser ultrapassado em prol de uma aprendizagem eficaz e dinâmica.

Um dos maiores defeitos no ensino do PLE neste país, apontado pelos autores consultados, é a pouca relevância dada à cultura durante a aprendizagem da língua. Ainda que nos ensinos básico e secundário a história das relações luso-nipónicas seja estudada, o que é aí aprendido poucas vezes permanece na memória das pessoas, à excepção de alguns elementos memorizados, como Nagasaki e a espingarda (Carvalho 2000). Embora os cursos superiores ligados ao português ofereçam disciplinas de culturas de países lusófonos (nomeadamente Brasil e Portugal), estas parecem consistir em mera divulgação de informação, sem existir intertextualidade com o ensino da língua (Rosa 2002). Os dois informantes afirmam que a maior parte do que aprenderam sobre cultura lusófona se restringiu à cultura brasileira e esta aprendizagem sobre factos culturais estava aparentemente desligada do uso da língua.

Considerando o que foi explicitado anteriormente acerca da língua japonesa, no português acontece o oposto: tende a valorizar-se o modo como se fala em relação às palavras exactas que são ditas (*ibid.*). Assim, a aprendizagem da cultura de LE torna-se imperativa, pois permite uma maior compreensão do falante nativo. Num contexto comercial ou político, tão importante como dominar a língua do interlocutor é também conhecer as dinâmicas interpessoais da sua cultura e saber o que esperar destas interacções. O desconhecimento cultural nestas situações poderá, num cenário hipotético, causar graves embaraços e prejuízos para a instituição que o aprendente representa.

Uma potencial estratégia para suprir esta lacuna pode passar por conjugar, em aula, a abordagem gramatical à comunicativa, a qual privilegia interacções entre alunos que reproduzam cenários culturais da LE (Souza e Gama 2008). Noutras palavras, não pensar na LE como algo estanque, um mero conjunto de regras

gramaticais, mas sim como algo vivo e, no caso específico do português, que se estende a realidades muito diversas em todos os continentes. Não se trata de descurar o ensino da precisão gramatical e ortográfica, mas dinamizar a sua aprendizagem com actividades que potenciem também a aquisição de conhecimentos culturais. O incentivo à produção oral, sem um enfoque excessivo em imprecisões linguísticas, é essencial para que, gradualmente, o aprendente se sinta confortável em utilizar a língua que está a aprender e, deste modo, praticá-la sem se sujeitar à pressão de fazer um discurso inteiramente perfeito. Ambos os informantes afirmam que gostariam de ter tido mais oportunidades de praticar a língua com falantes nativos, pois ainda no presente sentem alguma dificuldade em compreender o português falado à velocidade habitual de falantes nativos.

III.METODOLOGIAS PARA O FUTURO

Tendo em conta as observações feitas anteriormente, torna-se claro que uma formalização de métodos de ensino da língua portuguesa no Japão é algo relevante e merecedor de uma estratégia mais definida e eficaz.

Uma forma para o fazer pode passar por aproveitar um trabalho já realizado no Japão para o ensino do inglês e testar de que modo se pode ajustar ao caso do português, independentemente da variante (europeia ou brasileira).

Outro método, a usar de modo independente ou em conjugação com o anterior, é a criação de material didáctico relevante no contexto japonês, e que também oriente o professor de modo a que este reconheça e aborde dificuldades que poderá encontrar ao ensinar uma temática em particular.

III.1.“CEFR-J” – uma Possível Linha Orientadora

Em desenvolvimento desde 2004 e lançado pela primeira vez em Março de 2012, o CEFR-J (*Common European Framework of Reference – Japan*) é um projecto levado a cabo pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio e pensado para melhorar o ensino da língua inglesa no Japão, baseado na estrutura oferecida pelo QECR (Negishi e Tono 2012, Runnels 2014b).

Após a realização de inquéritos pela universidade supracitada sobre o nível dos aprendentes de inglês no Japão, verificou-se que mais de 80% destes se situa no nível A definido pelo QECR, e que são muito poucos os utilizadores proficientes (correspondente ao nível C) (Negishi e Tono 2012). Ou seja, mesmo após anos de aprendizagem obrigatória do inglês, a esmagadora maioria das pessoas não parece conseguir utilizar esta LE de maneira independente.

Nagai e O’Dwyer (2011) acrescentam ainda que alguns problemas do ensino do inglês (e, por extensão, de outras LE) no Japão são a falta de definição de objectivos ou resultados concretos para cada nível e também a não-continuidade entre cursos ou módulos de aprendizagem, de modo que não existe “oportunidade de desenvolver competências aprendidas” (*ibid.*, 144) anteriormente. Por outras palavras, o próprio

aluno, com o sistema actual de ensino de LE, não tem percepção da sua evolução na aprendizagem de uma nova língua, e, carecendo de objectivos reais definidos que orientem a sua aplicação em contextos profissionais ou pessoais, vê a sua motivação reduzida, o que se pode traduzir nos resultados do trabalho acima mencionado.

Levando todos estes factores em conta, o QECR apresenta-se como uma ferramenta importante a ser adoptada de modo a potenciar a aprendizagem de LE, porque pode ser trabalhado para se adequar a situações e contextos específicos: “o Conselho encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (Conselho da Europa 2001, 12). Baseado neste pressuposto, o CEFR-J é, então, um trabalho de reorganização do QECR de modo a adaptar-se às particularidades do contexto japonês. Analisamos, de seguida, as mudanças feitas ao modelo tradicional do QECR feitas para o CEFR-J, e em que medida estas se podem aplicar à língua portuguesa.

Análise ao CEFR-J e Aplicabilidade à Língua Portuguesa

Os princípios para o trabalho realizado pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio consistiram nos seguintes pontos (Negishi, Takada e Tono 2011, 143):

1. “Adicionar pré-A1.
2. Dividir A1 em três níveis: A1.1, A1.2, A1.3.
3. Dividir A2 em dois níveis: A2.1, A2.2.
4. Dividir B1 em dois níveis: B1.1, B1.2.
5. Dividir B2 em dois níveis: B2.1, B2.2.
6. Não há alteração para C1 e C2.
7. Adaptar descritores para o contexto japonês.”

Assim, em termos estruturais, o CEFR-J oferece uma maior sub-divisão dos primeiros níveis do QECR, e acrescenta ainda um nível pré-A1. Este refinamento dos níveis elementares do QECR foi motivado, como explicitado anteriormente, pelo facto de grande parte dos aprendentes de inglês se encontrarem neste patamar. O CEFR-J apresenta, assim, a seguinte sequência: Pré-A1 – A1.1 – A1.2 – A1.3 – A2.1 – A2.2 –

B1.1 – B1.2 – B2.1 – B2.2 – C1 – C2 (Negishi e Tono 2012). No que respeita ao conteúdo, cada um destes doze níveis tem dois descritores para cinco tipos diferentes de competência linguística: compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita²⁹ (Runnels 2014b), com excepção dos níveis C1 e C2, que apenas possuem um descritor para cada competência.

A adição do nível pré-A1, novidade absoluta, é sem dúvida pertinente, especialmente no que toca à interpretação e produção escrita. Exemplos de descritores destas competências são “é capaz de reconhecer letras maiúsculas e minúsculas em letra de imprensa” (pré-A1 – interpretação escrita), e “é capaz de escrever palavras se forem pronunciadas letra a letra; é capaz de copiar o que está escrito” (pré-A1 – produção escrita). Saber reconhecer letras do alfabeto latino – o que, à partida, parece óbvio – é de extrema importância neste contexto, pois no Japão, assim como na Ásia Oriental, o sistema de escrita é completamente diferente. Aliás, no Japão são empregados simultaneamente três sistemas de escrita: os *kanji*, ou ideogramas chineses, o *hiragana*, silabário fonético com o qual se escrevem substantivos, modulações gramaticais e partículas de estrutura frásica, e o já mencionado *katakana*, também um silabário fonético usado para transcrever palavras estrangeiras. Estes descritores são, então, imprescindíveis para aplicar a qualquer LE.

Já no que diz respeito à produção e interpretação oral, a aplicação dos descritores definidos no CEFR-J, embora adequada ao inglês, não se adapta facilmente a outras línguas. Globalmente, as pessoas estão muito mais expostas ao inglês do que a qualquer outra língua, com excepção da nativa. Por isso, um descritor como “é capaz de transmitir informação muito limitada sobre si (ex., nome e idade), usando palavras simples e frases básicas” (pré-A1 – produção oral) pode não ser possível de aplicar ao português numa fase tão prévia como o pré-A1, mas poderá reformular-se e adequar-se ao nível seguinte. Assim sendo, para o caso da língua portuguesa, os descritores para este nível preliminar poderão ter de ser reformulados ou completamente alterados, e reduzir talvez o seu número (um por competência em vez dos actuais dois).

²⁹ No original em inglês, “*Listening*”, “*Reading*”, “*Spoken Interaction*”, “*Spoken Production*” e “*Writing*”, respectivamente (ver “CEFR-J” nos Anexos), traduzidos segundo os termos encontrados do QECR.

No que concerne às sub-divisões de A1 a B2, estas aparentam fazer sentido pois, como já visto, a grande maioria dos falantes japoneses de inglês encontra-se nestes níveis, pelo que é pertinente haver um apuramento mais diferenciado do grau de proficiência dos aprendentes. Tendo em conta que no Japão o inglês é mais estudado do que qualquer outra língua europeia (Kobayashi 2013), a fragmentação destes níveis parece ter ainda mais pertinência para o caso do português. Os descritores destes novos níveis do CEFR-J não são muito distintos dos do QECR, mas contêm itens particularmente num contexto mais familiar aos japoneses, como pedir comida num restaurante a partir de um menu ilustrado, ou falar de actividades clubísticas. Contudo, alguns fazem referência demasiado específica a aspectos gramaticais e à língua inglesa, o que significa que estes tópicos devem ser reformulados para se adaptarem a outras LE.

Contudo, existe uma questão que parece ter sido ignorada no desenvolvimento deste projecto. Se, por um lado, relacionar uma nova língua com um contexto já familiar ao aprendente pode potenciar a sua aprendizagem, por outro relativiza-se o papel da cultura da própria LE durante a sua aprendizagem, que é algo essencial para uma maior proficiência comunicativa. Tanto nos descritores do CEFR-J como na bibliografia com ele relacionada não se encontra qualquer menção à cultura da língua-alvo. Claro está que a cultura de países de língua inglesa, nomeadamente a dos Estados Unidos, se encontra bem disseminada à escala global, sobretudo pelos meios de comunicação, pelo que, talvez, numa aula de inglês não seja estritamente necessário inserir elementos culturais como parte integrante da aprendizagem da língua. Porém, o mesmo já não se pode dizer da cultura lusófona.

O QuaREPE, documento criado a partir do QECR e outros documentos como o Portfólio Europeu de Línguas e os níveis de proficiência do quadro ALTE para o ensino de PLE, afirma que “língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades” (Grosso *et al* 2011, 11). Nesse sentido, o QuaREPE chega a apresentar, para além de um quadro de referência (que vai do nível A1 ao C1), alguns conhecimentos relacionados com outras áreas (que não a própria língua) a serem obtidos pelos aprendentes de PLE. Por exemplo, “localizar (no mapa) os Países

de Língua Oficial Portuguesa” e “identificar património emblemático português (...)” (*ibid.*, 12) para os níveis A1 a B1, e “pesquisar informação sobre as características físicas (...) e socioeconómicas do território português (...)” (*ibid.*, 13) para B2 e C1. A quase totalidade dos conhecimentos descritos, contudo, diz apenas respeito a Portugal, sobretudo nos níveis mais elevados, pois o QuaREPE privilegia o português europeu.

Recapitulando o que foi tratado no início da presente dissertação, no Japão, os habitantes estrangeiros que são falantes nativos de português são de origem brasileira (e, por conseguinte, quererão transmitir esta vertente aos seus descendentes), existem habitantes que desejam/precisam de aprender a língua portuguesa principalmente na perspectiva de estabelecer negócios nos países lusófonos (nomeadamente PALOP), sem descurar ainda a relação histórica com Portugal iniciada há séculos. Assim sendo, para o contexto da aprendizagem de PLE no Japão, torna-se imprescindível acrescentar a aprendizagem de elementos culturais de todos os países da lusofonia. Gradualmente, na progressão do estudo da língua, esta componente cultural poder-se-á especificar para necessidades ou preferências específicas do aluno.

De um modo geral, o trabalho desenvolvido no CEFR-J parece constituir uma ferramenta pedagógica fundamental, que permite ao aprendente de LE ter uma noção do seu próprio percurso de aprendizagem e traçar as suas próprias metas para o futuro. Conjugado com outros recursos como o QuaREPE em contexto de aula, é possível dinamizar o ensino do PLE e fazer com que os alunos se tornem numa parte activa deste processo. O professor, por conseguinte, tem aqui um papel crucial, tornando-se num guia para os alunos atingirem os objectivos por eles próprios definidos. Para que tal se concretize, a abordagem tradicional de uma aula de LE silenciosa, com foco primário na aprendizagem de regras gramaticais e exercícios de tradução, deveria ser fortemente conjugada com a abordagem comunicativa, que permite aos alunos expressarem-se livremente e colocarem os seus conhecimentos linguísticos em prática.

Adaptação do CEFR-J à língua portuguesa

Tendo em conta tudo o que já foi explicitado precedentemente, passa-se agora a oferecer uma conjugação dos dois documentos tratados acima (CEFR-J e QuaREPE), de modo a criar um quadro de referência híbrido a ser aplicado no contexto do PLE no Japão. Não se pretende aqui criar um trabalho exaustivo, mas sim um modelo básico passível de, futuramente, ser mais trabalhado e refinado.

Sumariando as principais características do trabalho efectuado:

1. No que toca aos níveis, seguiu-se o padrão do CEFR-J;
2. Definiram-se quatro competências à semelhança do QuaREPE, em vez das cinco originais do CEFR-J (produção e interacção oral foram resumidas a apenas produção oral);
3. Definiu-se apenas um descritor por cada competência/nível;
4. Reaproveitaram-se, sempre que possível, descritores existentes no QuaREPE e CEFR-J;
5. Nos casos em que os descritores eram iguais, ou muito semelhantes, entre os dois quadros, optou-se pelo uso do original do QuaREPE em vez de uma tradução livre do CEFR-J;
6. Em alguns casos, os descritores originais do CEFR-J foram condensados para apenas um no novo quadro; noutros, foi seleccionado o mais relevante em comparação com o QuaREPE;
7. Para as competências de compreensão oral e produção oral do nível pré-A1 foram feitos descritores novos.

Apresentamos, de seguida, o quadro híbrido criado com base nos pressupostos supracitados. Para uma maior conveniência de leitura, foi dividido em duas tabelas dedicadas, respectivamente, às competências de compreensão e de produção.

COMPREENDER		
Nível	Competências	
	Compreensão Oral	Leitura
Pré-A1	É capaz de reconhecer elementos da cultura lusófona (ex. nomes de personalidades famosas, cidades,	É capaz de reconhecer as letras do alfabeto latino, maiúsculas e minúsculas, em letra de imprensa.

	etc.) quando os ouve na televisão ou rádio.	
A1.1	É capaz de entender instruções muito simples e de captar informação-chave necessária ao dia-a-dia (ex. preços, datas, horas), quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara.	É capaz de ler e perceber indicações muito simples usadas no dia-a-dia (ex. “proibido estacionar”, “proibido comer/beber”).
A1.2	É capaz de captar informação concreta (ex. locais e datas) em tópicos familiares do dia-a-dia ou relacionados com a vida escolar/profissional, quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara.	É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples (ex. mensagens de texto), que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.
A1.3	É capaz de perceber frases, expressões e instruções relacionadas com assuntos de relevância imediata a si próprio, à sua família ou escola/emprego, bairro, etc., quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara.	É capaz de perceber textos sobre interesses pessoais ou narrativas curtas, escritas de forma simples e/ou conjugadas com imagens.
A2.1	É capaz de compreender informação essencial de comunicações directas e curtas (ex: anúncios nos transportes, instruções escolares) ou de assuntos correntes, quando o interlocutor fala de forma lenta e clara.	É capaz de perceber o essencial de textos explanatórios (ex: notícias) sobre pessoas, locais, vida quotidiana, cultura, etc., escritos de forma simples.
A2.2	É capaz de compreender e seguir instruções breves, simples e claras (ex: receitas, trabalhos manuais), quando o interlocutor fala de forma lenta e clara, com possibilidade de repetição ou recurso a imagens.	É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, práticos ou previsíveis (ex: mapas, guias de viagem, ementas, instruções), escritos de maneira simples.
B1.1	É capaz de compreender os aspectos principais duma conversa, na sua presença, desde que se privilegie o que se considera norma padrão.	É capaz de compreender informação essencial em textos, ou partes de textos, razoavelmente extensos e adaptados para propósitos educacionais.
B1.2	É capaz de compreender, na generalidade, informação contida em mensagens gravadas ou	É capaz de procurar na Internet ou em livros de referência, e seleccionar informação pertinente

	compreender programas de rádio e televisão que refiram assuntos já conhecidos ou de interesse pessoal.	para o cumprimento de uma tarefa específica.
B2.1	É capaz de entender uma conversa entre falantes nativos, embora possa não compreender vocabulário erudito ou técnico especializado.	É capaz de ler textos de interesse geral sem consultar um dicionário, e comparar diferenças e semelhanças entre múltiplos pontos de vista.
B2.2	É capaz de compreender mensagens televisivas e filmicas em língua padrão, sobre assuntos conhecidos, concretos ou abstratos.	É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes objectivos, demonstrando um conhecimento amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.
C1	É capaz de compreender com facilidade textos orais longos sobre assuntos diversos e conversas longas sobre assuntos do seu interesse.	É capaz de ler textos longos e complexos, podendo decodificar diferenças de estilo, referentes a uma vasta gama de assuntos.
C2	É capaz de entender qualquer tipo de linguagem falada, mesmo à velocidade de um falante nativo.	É capaz de ler com facilidade qualquer tipo de texto, incluindo artigos especializados e peças de literatura.

Quadro 3 - Descritores sugeridos para as competências de compreensão oral e leitura (Fonte: Autora).

PRODUZIR		
Nível	Competências	
	Produção Oral	Produção Escrita
Pré-A1	É capaz de dizer algumas palavras referentes à cultura lusófona (ex. nomes de personalidades famosas, cidades, etc.).	É capaz de escrever as letras do alfabeto latino, maiúsculas ou minúsculas, e copiar algo já escrito.
A1.1	É capaz de usar cumprimentos e saudações adequados e de transmitir, e perguntar sobre, informações muito simples sobre si próprio, família, amigos, tempos livres, etc..	É capaz de preencher formulários com referências à identificação de si próprio e dos outros (ex. nome, nacionalidade, morada).
A1.2	É capaz de interagir e de se expressar, de modo simples, sobre assuntos do quotidiano, conhecidos	É capaz de pedir ou transmitir informações sobre si próprio, família ou amigos, usando palavras simples e

	e/ou do seu interesse, desde que possa preparar o discurso de antemão e o interlocutor possa repetir ou parafrasear de forma lenta.	estruturas frásicas básicas.
A1.3	É capaz de dar opiniões, descrever e fazer/responder a perguntas sobre factos simples relacionados com o quotidiano, usando palavras e estruturas frásicas limitadas.	É capaz de escrever várias frases sobre assuntos pessoais (passatempos, gostos e desgostos, acontecimentos diários), de forma simples e com recurso a dicionário.
A2.1	É capaz de fazer perguntas, dar respostas e falar, de modo simples e directo, sobre situações previsíveis da vida quotidiana, com recurso, se necessário, à ajuda do interlocutor ou a outras estratégias de comunicação (como suportes visuais).	É capaz de escrever notas e mensagens simples, e também textos sobre o quotidiano (ex. correspondência ou descrições breves), usando expressões e frases simples ligadas por conectores simples (ex. “e”, “mas”, “porque”).
A2.2	É capaz de fazer breves apresentações previamente preparadas com conteúdo previsível relativo à vida quotidiana, com eventual recurso a suportes visuais, e incluindo breves explicações para as suas opiniões e actos.	É capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais e de escrever, de forma simples, as suas opiniões sobre algo que ouviu ou leu.
B1.1	É capaz de falar sobre assuntos do seu interesse, apresentados numa sequência linear de pontos, e de expressar emoções e sentimentos, tais como alegria, surpresa, amizade, tristeza ou curiosidade.	É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples, directa e de extensão considerável, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar.
B1.2	É capaz de explicar em detalhe e com confiança problemas ou imprevistos que surjam em contextos familiares ou do quotidiano, e interagir de modo a obter informação para fazer face aos mesmos.	É capaz de escrever narrativas de vários parágrafos (ex. sobre viagens ou acontecimentos pessoais), de modo simples e articulado, incluindo sentimentos, manifestação de opiniões e justificação de acções.
B2.1	É capaz de interagir com à-vontade, com correcção e fluência razoável sobre vários assuntos do seu	É capaz de escrever textos claros e pormenorizados (ex. relatórios) sobre diversos temas, fazendo a síntese e

	interesse, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.	avaliação de informação e de argumentos de origens diversas.
B2.2	É capaz de fazer uma apresentação fluente sobre um assunto do seu interesse, incluindo tópicos essenciais e detalhes, desde que previamente preparado, podendo afastar-se espontaneamente do esquema inicial, demonstrando à-vontade e facilidade de expressão.	É capaz de escrever textos claros e pormenorizados que contenham conteúdo complexo com encadeamento argumentativo, considerando situações hipotéticas e de causa-efeito, sobre assuntos no âmbito dos seus interesses ou quotidiano.
C1	É capaz de apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos com recurso a argumentos complementares e desenvolvimento de aspectos específicos, terminando por uma conclusão apropriada.	É capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos dentro e fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mas adequados.
C2	É capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e ter uma grande familiaridade com expressões idiomáticas e coloquialismos.	É capaz de escrever textos complexos (cartas, ensaios, artigos) onde apresenta um caso com estrutura lógica eficaz que ajuda o leitor a reparar em e lembrar-se de tópicos significativos, assim como resumos e críticas de trabalhos literários ou profissionais.

Quadro 4 - Descritores sugeridos para as competências de produção oral e escrita (Fonte: Autora).

Como referido anteriormente, não foi intuito, no âmbito do presente trabalho, criar algo detalhado devido, sobretudo, a restrições de tempo e reduzida experiência pessoal da autora na área particular do ensino do PLE no Japão. O que se pretendia era produzir algo não só ajustado a esse contexto, tendo em conta as características do ensino de LE neste país, mas também ajustável, passível de ser expandido (pela adição de mais descritores por nível/competência) e reorganizado.

Ao juntar os dois quadros, QuaREPE e CEFR-J, pôde criar-se uma lista de objectivos definidos espectáveis para um aprendente de português, que também são coerentes com as expectativas que a sociedade japonesa tem para os seus nativos que aprendem uma LE. Por exemplo, um nipo-brasileiro terá, à partida, um nível superior de oralidade do que compreensão ou produção escrita, e o oposto acontecerá com um japonês que aprenda o PLE na universidade com aulas focadas na abordagem gramatical. Recorrendo a um quadro como o apresentado, o próprio aluno conseguirá, assim, localizar a sua situação para cada competência e perceber o que tem de alcançar de modo a passar à etapa seguinte da sua aprendizagem.

III.II.Proposta Didáctica

Para acrescentar ao estudo da LE uma componente cultural, cabe essencialmente ao professor seleccionar ou preparar material que permita a aprendizagem tanto da língua como da cultura que a envolve. Para efeitos da aprendizagem do PLE numa turma de alunos japoneses, passa-se agora a propor uma actividade didáctica que tem como ponto de partida o *Tratado das Contradições*³⁰, escrito em 1584 pelo jesuíta Luís Fróis (1532-1597).

Este missionário terá sido talvez o maior autor de obras sobre o Japão durante a presença portuguesa no país nos séculos XVI e XVII. Para além do *Tratado das Contradições*, onde expõe claramente as diferenças de hábitos e costumes sociais entre o Japão e a Europa da época, também foi autor da *História de Japão*, obra monumental onde descreve os principais eventos históricos ocorridos no país do Sol Nascente desde o início da missão nesse território (Garcia 1993).

Procedimento lógico para a produção da actividade

A principal razão para a escolha desta obra como tema da actividade prende-se com o facto de que diz respeito tanto à cultura do país da língua-alvo como à do nativo. Não só levaria os alunos a analisar ambas as culturas em tempos idos, como também lhes permitiria comparar com a situação actual e comentar ou debater acerca

³⁰ O título *Tratado das Contradições* trata-se de uma versão abreviada do título original (e pela qual é mais conhecida esta obra), que começa por “*Tratado em que se contém muito sucinta e abreviadamente algumas contradições e diferenças de costumes entre a gente de Europa e esta província de Japão*” e se prolonga por várias frases.

do que mudou entre o passado e presente, em exercícios que incentivassem a produção oral e/ou escrita.

Em termos de conteúdos gramaticais, esta obra oferece grande potencial para tratar comparações, podendo rever-se, por exemplo, o grau comparativo de adjectivos e ensinar-se as estruturas frásicas usando conjunções tais como “mas”, “porém”, “também”, “tal como”, etc., para assinalar diferenças e semelhanças entre dois tópicos. Novo vocabulário seria também introduzido e trabalhado ao mesmo tempo que a gramática. Faz-se a ressalva de que o português usado na fonte bibliográfica é algo arcaico: para efeitos deste exercício, palavras e estruturas antiquadas foram alteradas para português moderno, e algumas frases foram simplificadas.

Deste modo, e segundo o quadro por nós elaborado, esta actividade seria indicada para um aluno com o nível B1.2 concluído e que estivesse a iniciar o seguinte, B2.1. De notar que a actividade está pensada na perspectiva do professor, ou seja, oferece-lhe indicações directas acerca do modo como apresentar e trabalhar este exercício, mas com liberdade para o adaptar, por exemplo, consoante o número de alunos da turma e o método de ensino (presencial ou virtual, por exemplo), baseando-se essencialmente numa abordagem comunicativa. Faz-se também a ressalva de que a actividade foi criada a pensar no português europeu, porém afigura-se de fácil adaptação para o ensino do português brasileiro.

Passa-se seguidamente a apresentar o exercício por nós elaborado.

Actividade didáctica

Objectivo: Fazer comparações entre duas realidades distintas.

Tempo previsto: 30 a 45 minutos para uma turma de 4-5 alunos, sem incluir o trabalho para casa.

1. Revisão de comparações usando grau comparativo de adjectivos

Escolher dois alunos de alturas diferentes, fazer perguntas de preparação (com o intuito de introduzir o objectivo da actividade) e incentivar à formulação de respostas completas (ex.: “O João é mais alto que o António, o António é mais baixo que o João”). Com recurso a fotografias ou ilustrações, repetir o exercício com outros

adjectivos: grande/pequeno, claro/escuro, largo/estreito, cedo/tarde, etc., e desenvolvê-lo com estruturas mais complexas (ex.: “Se esta sala fosse maior, caberiam aqui cem pessoas”; “A Sara costuma chegar mais cedo que o José”; “Para mais pessoas usarem o autocarro este devia ser mais rápido”).

2. Introdução de conjunções comparativas

Escolher dois alunos com camisolas de cores diferentes. Perguntar de que cor é a camisola de cada um para obter uma resposta como “A camisola da Ana é verde. A camisola da Maria é azul”. Transformar a resposta para “A camisola da Ana é verde, enquanto que a (camisola) da Maria é azul”. Praticar com outros exemplos (recorrendo a outros alunos ou imagens) e outras conjunções: *mas, porém, no entanto, por outro lado*.

3. Interpretação oral

Apresentar o seguinte texto aos alunos (projectar no quadro ou oferecer fotocópia a cada um). O professor lê-o em voz alta enquanto os alunos acompanham a leitura no suporte oferecido.

Luís Fróis – Um Homem à Frente do seu Tempo

Luís Fróis foi um padre jesuíta do século XVI que viveu no Japão durante muito tempo, cerca de 35 anos. Nessa altura, os portugueses e japoneses tinham acabado de se conhecer e sabiam muito pouco sobre a cultura de cada um. Para ajudar outros europeus que vinham para o Japão pela primeira vez, Fróis escreveu um livro onde comparava os hábitos de cada povo. Algumas das coisas que ele escreveu foram as seguintes:

“Nós [os europeus] usamos sapatos de couro e de veludo; os japoneses sandálias feitas de palha de arroz.”

“Nós entramos nas casas calçados; no Japão é descortesia e deixam-se os sapatos à porta.”

“As nossas camas estão sempre estendidas nos quartos; as do Japão de dia estão sempre enroladas e escondidas onde não se vejam.”

“A gente da Europa deleita-se com peixe assado e cozido; os japoneses gostam muito mais de o comer cru.”

“Nós enterramos os nossos defuntos; os japoneses pela maior parte queimam-nos.”

“Entre nós é pecado gravíssimo matar-se a si mesmo; os japoneses na guerra, quando não podem mais, cortar a barriga é grande valentia.”

E nos dias de hoje, ainda é assim? Que outras diferenças existem?

Apresentar ainda o seguinte glossário, com a definição de palavras novas (sublinhadas no texto)³¹. Alternativamente, pode explicar-se o significado de algumas das palavras com recurso a imagens (no caso dos nomes e adjectivos).

- Jesuíta – membro da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Santo Inácio de Loiola (1491-1556) no séc. XVI.
- Couro – pele espessa e dura de alguns animais.
- Veludo – tecido de seda ou algodão, com pêlo curto e macio numa das suas faces.
- Sandália – calçado composto apenas por sola e correias que a ligam ao pé.
- Descortesia – falta de cortesia; indelicadeza.
- Estendido – que se estendeu; que está deitado ou com o corpo em posição horizontal.
- Enrolado – dobrar fazendo rolo.
- Deleitar-se – deliciar-se.
- Defunto – pessoa que morreu.
- Valentia – força, resistência, coragem; qualidade de valente.

4. Exercícios gramaticais e discussão do texto

Pedir aos alunos que transformem as frases do texto, usando as conjunções aprendidas anteriormente. (Ex.: “os europeus usam sapatos de couro e veludo, mas os japoneses usam sandálias de palha de arroz.”)

Propor aos alunos que respondam às perguntas do final do texto, mais uma vez usando o que foi aprendido. Incitar à troca de ideias entre a turma, fazendo perguntas que também possam estimular o uso do novo vocabulário. Exemplos: “Porque é que

³¹ Todas as definições foram retiradas a 5 de Fevereiro de 2017 de: *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa sem Acordo Ortográfico*. 2003-2017. Porto: Porto Editora (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa0>).

no Japão se tiram os sapatos quando se entra em casa?"; "Ainda se usam sandálias de palha nos dias de hoje?"; "Com que coisas é que uma pessoa se pode deliciar?"; "O sushi é enrolado? E uma omelete? E tempura?"; "O que é mais valente: tirar um brinquedo de um bebé ou ajudar uma pessoa em perigo? Que coisas são sinal de valentia? Que coisas não são?", etc.

5. Exercício de expressão escrita (trabalho para casa)

Escrever um texto comparando as seguintes obras de arte. O aluno pode procurar mais pormenores sobre ambas com recurso à Internet de modo a produzir um texto mais detalhado.

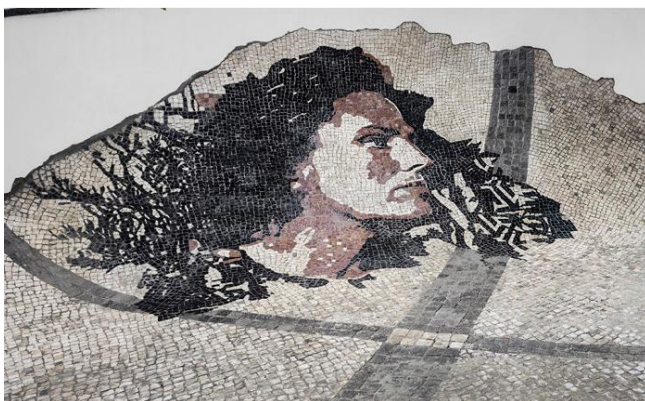
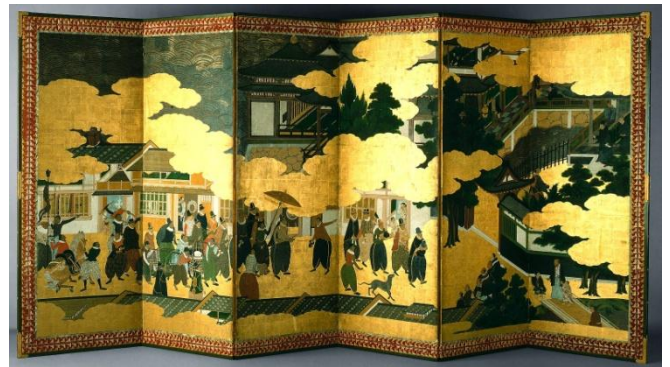
Biombo Namban³²

Autor: Kano Domi

Data: Período Momoyama (séc.XVI)

Materiais: madeira, papel, folha de ouro, seda, laca.

Local de exposição: Museu de Arte Antiga, Lisboa



Mural de Amália Rodrigues³³

Autor: Alexandre Farto (Vhils)

Data: 2015

Materiais: pedra da calçada

Local de exposição: Alfama, Lisboa

O texto deverá conter frases como "Vhils usou apenas pedras da calçada, mas Kano usou vários materiais", "O biombo está exposto no Museu de Arte Antiga; por outro lado, o mural está em Alfama".

³² Imagem e informação retiradas a 5 de Fevereiro de 2017 de, respectivamente, <http://eluismaadureira.blogspot.pt/2014/11/a-arte-namban.html> e <http://www.museudearteantiga.pt/colecoes/arte-da-expansao/biombos-namban>.

³³ Imagem e informação retiradas a 5 de Fevereiro de 2017 de <http://vhils.com/work/other-media/calçada/>.

Em alternativa, o aluno poderá escolher outras duas obras de arte, ou então fazer um texto comparando as culturas japonesa e portuguesa, baseado no que foi discutido no ponto 4.

CONCLUSÃO

Embora os laços entre o país do Sol Nascente e a língua portuguesa se tenham iniciado há mais de quatro séculos, a relevância que esta teve neste território nunca se manteve constante. Presentemente, verifica-se um profundo interesse do Japão no mundo lusófono. Contudo, a aprendizagem do português, assim como de outras línguas estrangeiras, aparenta estar presa em modelos antiquados, que não se coadunam com as necessidades comunicativas dos dias de hoje.

Há que criar estratégias que se adaptem ao público-alvo, sem descurar a herança que uma língua carrega consigo. É importante ainda despertar no aprendente um interesse no seu próprio percurso de aprendizagem, estimulando a sua participação activa neste processo e conferindo-lhe um objectivo realista definido. As metodologias apresentadas – nomeadamente o Quadro de Referência híbrido – consistem num ponto de partida para trabalho a ser desenvolvido no futuro. Este pode passar pela adição de um maior número de descritores por cada nível/competência a este Quadro, ou até mesmo por uma reformulação baseado, idealmente, em experiência de campo.

O desenvolvimento de actividades pedagógicas que tenham a dupla valência de ensinar a língua e, ao mesmo tempo, a cultura também nos parece algo de extrema importância. Existem inúmeros suportes que podem ser trabalhados em aula: para além de textos escritos, também a música, o cinema, a pintura ou a escultura podem servir de mote para a aprendizagem de línguas. O essencial é que o aprendente se desembarace do medo de experimentar com a língua, brincar com ela, e sobretudo que aprenda que errar é um passo fundamental na aprendizagem.

Ao desenvolver este tema da língua portuguesa no Japão, esperamos também ter contribuído para a continuação e aprofundamento dos laços de amizade entre estes dois mundos ainda tão distintos, apesar de tão interligados.

BIBLIOGRAFIA

ADACHI, Nobuko. 2004. "Japonês: A Marker of Social Class or a Key Term in the Discourse of Race?". In *Latin American Perspectives* 31 (3), pp. 48-76. Califórnia: Sage Publications.

AFONSO, Simonetta Luz. 2009. "Estratégias do Instituto Camões para a promoção do ensino e divulgação da língua e cultura portuguesa no estrangeiro". In *O Mundo dos Leitorados – Políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa*, org. Luís V. Baptista, João Costa e Patrícia Pereira, pp. 19-39. Lisboa: Edições Colibri.

Agência Lusa (via RTP). 2014. "Geórgia, Namíbia, Turquia e Japão admitidos como observadores associados na CPLP". Acedido a 21 de Maio de 2016. (http://www.rtp.pt/noticias/mundo/georgia-namibia-turquia-e-japao-admitidos-como-observadores-associados-na-cplp_n754834)

ALISSON, Elton. 2012. "Língua portuguesa pode voltar a despertar interesse no Japão". Acedido a 19 de Maio de 2016. (<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-interesse-pela-lingua-portuguesa-no-japao>)

ARAÚJO, Gabriel Antunes de. 2008. "A Língua Portuguesa no Japão" (Apresentação de trabalho/Simpósio). São Paulo: Universidade de São Paulo. Acedido a 28 Setembro de 2016. (http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/01_19.pdf)

BAPTISTA, Luís V., COSTA, João, e PEREIRA, Patrícia (orgs.). 2009. *O Mundo dos Leitorados – Políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

BELTRÃO, Kaizô I. e SUGAHARA, Sonoe. 2006. "Permanentemente temporário: *dekasseguis* brasileiros no Japão". In *Revista Brasileira de Estudos Populacionais* 23 (1), pp. 61-85. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais.

BRANCO, Carina. 2016. "Japão promete 30 mil milhões de dólares a África". Acedido a 4 de Novembro de 2016. (<http://pt.rfi.fr/africa/20160827-japao-promete-30-mil-milhoes-de-dolares-africa>)

CACULO, Hélder. 2016. "Japão interessado em investir em Angola". Acedido a 4 de Novembro de 2016. (<http://opais.co.ao/japao-interessado-em-investir-em-angola/>)

CAMINO, Maria Ester Mena Barreto. 2013. "A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Região da Ásia-Pacífico". In *Consultoria Legislativa*. Brasília: Câmara dos Deputados.

CARNEIRO, Roberto, e MATOS, A. Teodoro de (eds.). 1994. *O Século Cristão do Japão – Actas*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da

Universidade Católica Portuguesa, e Instituto de História de Além-Mar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

CARVALHO, Daniela. 2000. “*Nambanjin: Sobre os Portugueses no Japão*”. In *Antropológicas* 4, pp. 131-149. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

CARVALHO, Eduardo Kol de. 2009. “Arte Namban”. In *Cristianismo no Japão – Universalismo e Cultura Nipónica (Actas do Colóquio)*, pp.160-177. Lisboa: Fundação AIS, Fátima: Missionários do Verbo Divino (co-edição).

CASTELO-BRANCO, Fernando. 1994. “A Influência Portuguesa na Culinária Japonesa”. In *O Século Cristão do Japão - Actas*, ed. Roberto Carneiro e A. Teodoro Matos, pp. 617-627. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, e Instituto de História de Além-Mar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

CPLP. 2014. “Japão”. Acedido a 4 de Novembro de 2016. (<http://www.cplp.org/id-4441.aspx>)

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

COOPER, Michael, S.J.. *Rodrigues, O Intérprete – Um Jesuíta no Japão e na China*. 1994. Lisboa: Quetzal Editores.

CORREIA, João Rosado. 2002. “Patrimônio Cultural no Eixo Portugal-Oriente”. In *Encontros Culturais Portugal-Japão-Brasil*, coord. Américo Pellegrini Filho e Mitsuru Higuchi Yanaze, pp. 19-30. Barueri: Manole.

Correio da Manhã. 2011. “Japão vai ter exames de código em português”. Acedido a 22 de Maio de 2016. (<http://www.cmjornal.xl.pt/mundo/detalhe/japao-vai-ter-exames-de-codigo-em-portugues.html>)

COSTA, João Paulo Oliveira e. 1993. *Portugal and the Japan – The Namban Century*. Lisboa: Casa da Moeda.

COSTA, João Paulo Oliveira e, RODRIGUES, José Damião, e OLIVEIRA, Pedro Aires. 2014. *História da Expansão e do Império Português*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. 2013. “Língua de Herança: Estratégias na Aquisição de Língua dos Pais”. In *Revista SIPLÉ* 4 (2). Brasília: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Acedido a 19 de Novembro de 2016. (http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=308:lingua)

[-de-heranca-estrategias-na-aquisicao-da-lingua-dos-pais&catid=70:educacao-7&Itemid=113\)](#)

DAVIES, Roger J., e IKENO, Osamu. 2002. *The Japanese Mind – Understanding Contemporary Japanese Culture*. Singapura: Tuttle.

DIAS, Nilta. 2015. “Dekasseguês: Um português diferente? Variações linguísticas e interculturalidade nas migrações contemporâneas dentro do sistema-mundo moderno”. In *Horizontes Decoloniales* 1 (1), pp. 62-101. Argentina: Grupo de Estudios Multidisciplinarios sobre Religión e Incidencia Pública. Acedido a 22 de Maio de 2016. (http://www.academia.edu/20234366/Dekassegu%C3%AAs_Um_portugu%C3%AAs_diferente_Varia%C3%A7%C3%B5es_lingu%C3%ADsticas_e_interculturalidade_nas_migra%C3%A7%C3%B5es_contempor%C3%A2neas_dentro_do_sistema-mundo_moderno)

Embaixada do Brasil em Tóquio. 2016. “Escolas Homologadas”. Acedido a 29 de Setembro de 2016. (<http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-Dbr/educacao.xml#homologadas>)

----- . 2016. “Escolas em Processo de Homologação”. Acedido a 29 de Setembro de 2016. (http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas_em_processo_de_homologacao.xml)

FERREIRA, Orlando (direcção). 2016. *Palavras Viajantes* 1. Alverca do Ribatejo: Rotas da Lusofonia – Associação para a Promoção da Língua Portuguesa.

FILHO, Ernesto, e ROSSI, Carla. 2008. “Parte I – O contexto econômico e as características dos planos de estabilização”. In *Inflação nas décadas de 80 e 90 e os planos de estabilização*, pp. 1-18. São Paulo: Federação Brasileira de Bancos. Acedido a 15 de Setembro de 2016. (<http://docplayer.com.br/3830704-Inflacao-nas-decadas-de-80-e-90-e-os-planos-de-estabilizacao-parte-i-o-contexto-economico-e-as-caracteristicas-dos-planos-de-estabilizacao.html>)

FRÓIS, Luís. 1993. *Europa-Japão – um diálogo civilizacional no século XVI*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

FUZII, Estela Okabayashi. 2004. “Uma Síntese da Influência da Cultura Lusíada no Japão”. In *Signum: Estudos da Linguagem* 7 (2), pp. 13-25. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Acedido a 14 de Setembro de 2016. (www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3901/3134)

GARCIA, José Manuel. 1993. “Apresentação”. In *Europa-Japão – um diálogo civilizacional no século XVI*, pp. 9-42. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

GOTO, Jun’ichi. 2007. “*Nikkeijin* Workers in Recent Years – Settlers with Family”. In *Latin Americans of Japanese Origin (Nikkeijin) – Working in Japan-A Survey*, pp. 18-47. Kobe: Universidade de Kobe. Acedido a 15 de Setembro de 2016. (<http://documents.worldbank.org/curated/en/604121468020036821/pdf/wps4203.pdf>)

GROSSO, Maria José. 1993, “Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – da Teoria à Prática”. In *Administração* 22 (6), pp. 847-855. Macau: Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública.

GROSSO, Maria José, SOARES, António, SOUSA, Fernanda de, e PASCOAL, José. 2011. *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. 2013. “Interfaces Japonês-Português: implicações históricas para o atual panorama de ensino de PLE na terra do sol nascente”. In *Revista SIPLE* 4 (2). Brasília: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Acedido a 28 de Setembro de 2016. (http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=305:interfaces-japones-portugues-implicacoes-historicas-para-o-atual-panorama-de-ensino-de-ple-na-terra-do-sol-nascente&catid=70:educacao-7&Itemid=113)

HALL, John W., JANSEN, Marius B., KANAI, Madoka, e TWITCHETT, Denis (editores). 2008. *The Cambridge History of Japan Volume 3 – Medieval Japan*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

HIGUCHI, Naoto. 2005. “Brazilian Migration to Japan – Trends, Modalities and Impact”. In *Working Paper for Expert Group Meeting on International Migration and Development in Latin America and the Caribbean*. Cidade do México: Popular Division, Department of Economic and Social Affairs, United Nations Secretariat. Acedido a 20 de Fevereiro de 2017. (http://www.un.org/esa/population/meetings/IntMigLAC/P11_Higuchi.pdf)

Instituto Camões. 2016. “Leitorados de Português/Protocolos de Cooperação para a Docência”. Acedido a 3 de Outubro de 2016. (<http://www.instituto-camoes.pt/epe-ensino-superior/root/lingua-e-ensino/epe-ensino-superior>)

Japan Times. 2016. "Government to conduct first survey on hate speech in Japan". Acedido a 3 de Novembro de 2016. (<http://www.japantimes.co.jp/news/2016/10/31/national/government-conduct-first-survey-hate-speech-japan/?F#.WBgan-F97bQ>)

KIKUCHI, Akiko. 2016. "Japão e CPLP – Reflexões sobre uma aproximação estratégica". In *Palavras Viajantes* 1, pp.11-13. Alverca do Ribatejo: Rotas da Lusofonia – Associação para a Promoção da Língua Portuguesa.

KOBAYASHI, Yoko. 2013. "Europe versus Asia: foreign language education other than English in Japan's higher education". In *Higher Education* 66, pp. 269-281. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

KONO, Akira. 2001. "Portuguese-Japanese language contact in 16th Century Japan". In *Bulletin of Portuguese-Japanese Studies* 3, pp. 43-51. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Macauhub. 2013. "Japão interessado em apoiar programa ProSavana em Moçambique". Acedido a 4 de Novembro de 2016. (<http://www.macauhub.com.mo/pt/2013/06/04/japao-interessado-em-apoiar-programa-prosavana-em-mocambique/>)

MASON, R.H.P., e Caiger, J.G.. 1997. *A History of Japan*. Singapura: Tuttle.

MARTINS, Armando. 1955. *Portugal e o Japão – subsídios para a história diplomática*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, Divisão de Publicações e Biblioteca.

MATSUDA, Kiichi. 1965. *The Relations Between Portugal and Japan*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, e Centro de Estudos Históricos Ultramarinos.

MCVEIGH, Brian J. 2001. "Postwar Japan's "Hard" and "Soft Nationalism"". In *JPRI Working Paper* 73. Acedido a 20 de Fevereiro de 2017. (<http://www.jpri.org/publications/workingpapers/wp73.html>)

Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia – Japão. 2016. "Education". Acedido a 14 de Setembro de 2016. (<http://www.mext.go.jp/english/a05.htm>)

NAGAI, Noriko, e O'DWYER, Fergus. 2011. "The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan". In *Synergies Europe* 6, pp. 141-152. Sylvains les Moulins: GERFLINT.

NAKAMIZU, Ellen. 2003. "Language contact between Portuguese and Japanese: Functions of Code-Switching in the Speech of Brazilians Living in Japan". In *Bulletin of Portuguese-Japanese Studies* 6, pp. 73-91. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

NEGISHI, Masashi; TAKADA, Tomoko; TONO, Yukio. 2011. "A progress report in the development of the CEFR-J". In *Exploring Language Frameworks – Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*, pp. 135-163. Cambridge: Cambridge University Press. Acedido a 21 de Maio de 2016. (https://books.google.com.au/books?id=cDBKIY5fXlsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

NEGISHI, Masashi, e TONO, Yukio. 2012. "The CEFR-J: Adapting the CEFR for English Language Teaching in Japan". In *Framework & Language Portfolio SIG Newsletter* 8, pp. 5-12. Acedido a 3 de Março de 2016. (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/33808898/FLP%20SIG%20NL%208%20Sep2012%20CEFR-J.pdf>)

Observatório da Língua Portuguesa. 2015. "Falantes de Português". Acedido a 2 de Dezembro de 2016. (<http://observalinguaportuguesa.org/falantes-de-portugues-2/>)

----- . 2016. "As 20 línguas mais faladas". Acedido a 2 de Dezembro de 2016. (<http://observalinguaportuguesa.org/as-20-linguas-mais-faladas/>)

----- . 2016. "Foi aprovada proposta para que português seja língua oficial da ONU". Acedido a 2 de Novembro de 2016. (<http://observalinguaportuguesa.org/foi-aprovada-proposta-para-que-portugues-seja-lingua-oficial-na-onu/>)

----- . 2016. "Português: A língua mais falada no hemisfério sul". Acedido a 2 de Dezembro de 2016. (<http://observalinguaportuguesa.org/portugues-a-lingua-mais-falada-no-hemisferio-sul/>)

PICHITELLI, Eliseu. 2010. "Educação e Linguagem: o estudante estrangeiro e os limites para aprender a língua portuguesa como língua estrangeira". 東京外国語大学論集(Area and Culture Studies) 80, pp. 339-351. Tóquio: Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio. Acedido a 22 de Agosto de 2016. (http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/59889/5/acs080017_ful.pdf)

POLO, Marco. 1986. "Da Ilha do Zipagu (Cipangu)". In *As Viagens de Marco Polo*, trad. Francisco Lyon de Castro, pp. 117-120. Lisboa: Edições Europa-América.

QUERO, Hugo Córdova. 2008. "The Role of Religion in the Process of Adaptation of Brazilians of Japanese Ancestry to Japanese Society: The Case of the Roman Catholic Church". In *Sociedade Japonesa e Migrantes Brasileiros – Novos Caminhos na Formação de uma Rede de Pesquisadores*, pp.81-90. Tóquio: Centro de Estudos Lusófonos, Universidade Sofia.

----- . 2009. "Promised Land(s)? Ethnicity, Cultural Identity, and Transnational Migration among Japanese Brazilian Workers in Japan." In *Iberoamericana* 31, pp. 19-33. Tóquio: Instituto Iberoamericano, Universidade Sofia.

RESSTEL, Cizina, JUSTO, José, e OKAMOTO, Mary. 2015. "Filhos de decasségus: desafios e dificuldades no retorno ao Brasil". In *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental* 18(3), pp. 490-503. São Paulo: Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental.

ROCHA, Íris Daniela Andrade Amaral. 2013. "Português Para Alunos Japoneses: Propostas Didáticas". Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

RODRIGUES, Helena. 2005. "Nau do Trato". Acedido a 6 de Janeiro de 2017. (<http://www.fcsh.unl.pt/cham/eve/content.php?printconceito=1060>)

ROSA, Edison. 2002. "Encontrando o Equilíbrio Entre Gramática, Comunicação e Cultura no Ensino do Português". In *JALT2002 at Shizuoka – Conference Proceedings*, pp. 295-300. Tóquio: JALT Publications. Acedido a 14 de Setembro de 2016. (<http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/295.pdf>)

RUNNELS, Judith. 2014. "Japanese English learners' self-assessments on the CEFR-J's A-level can-do statements using four and five-point response scales". In *The Asian Journal of Applied Linguistics* 1(2), pp. 167-177. Hong Kong: Hong Kong University.

----- . 2014b. "The CEFR-J: The Story So Far (2012-2014)". In *Framework & Language Portfolio SIG Newsletter* 12, pp. 9-19. Acedido a 3 de Março de 2016. (<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxmbHBzaWd8Z3g6MTI0NmJlMTcxYWM3MWQ3OA>)

SANTOS, Marcelo. 2011. "6. Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite". In *Revista SIPLE* 2 (2). Brasília: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Acedido a 18 de Novembro de 2016. (http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:6-analise-de-abordagem-de-ensino-de-lingua-no-limite&catid=62:edicao-3&Itemid=107)

SASAKI, Elisa Massae. 2002. "Dekasseguis. Japanese-Brazilian Immigrants in Japan and the Question of Identity". In *Bulletin of Portuguese-Japanese Studies* 4, pp. 111-141. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

SASAKI, Koji. 2008. "Between Emigration and Immigration: Japanese Emigrants to Brazil and Their Descendants in Japan". In *Transnational Migration in East Asia – Senri Ethnological Reports* 77, pp. 53-66. Osaka: National Museum of Ethnology.

SCHNEIDER, Maria Nilse. 2010. "Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural". In *Contingentia* 5 (1). Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido a 19 de Novembro de 2016. (<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>)

SEMMELOTH, Annie. 2013. "The Early Stages of Aligning a Curriculum to the CEFR-J: Writing Can-do Statements". In *Framework & Language Portfolio SIG Newsletter* 10, pp. 6-19. Acedido a 3 de Março de 2016. (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/33808898/FLP%20SIG%20NL%2010%20October%202013.pdf>)

SKRENTNY, John D., CHAN, Stephanie, FOX, Jon, e KIM, Denis. 2007. "Defining Nations in Asia and Europe: A Comparative Analysis of Ethnic Return Migration Policy". In *The International Migration Review* 41 (4), pp. 796-825. Nova Iorque: Center for Migration Studies of New York, Inc.

SOUZA, Ana Paula Kurpan de, e GAMA, Elizabeth Maria da Penha. 2008. "O Ensino de Língua Portuguesa foi além do limite: uma discussão teórica e metodológica sobre o ensino de PLE". In *Português para Estrangeiros: Territórios e Fronteiras*, org. Rosa Marina de Brito Meyer e Ida Maria da Mota Ribeiro, pp. 104-112. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Acedido a 18 de Novembro de 2016. (<http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/O%20Ensino%20de%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20foi%20al%C3%A9m%20do%20limite.pdf>)

SUGINO, Toshiko. 2008. "Japan – Linguistic Challenges and Possibilities of Immigrants In Case of Nikkei Brazilians in Japan". Apresentado no 12º Seminário OCDE Japão "Globalisation and Linguistic Competencies: Responding to diversity in language environments", Tóquio, Japão, 24-24 Outubro 2008. Acedido a 21 de Maio de 2016. (<http://www.oecd.org/edu/ceri/41478746.pdf>)

TSUDA, Takeyuki. 1998. "The Stigma of Ethnic Difference: The Structure of Prejudice and "Discrimination" toward Japan's New Immigrant Minority". In *The Journal of Japanese Studies* 24 (2), pp. 317-59. Washington: Society for Japanese Studies.

----- . 1999. "Transnational Migrations and the Nationalization of Ethnic Identity among Japanese Brazilian Return Migrants". In *Ethos* 27 (2), pp. 145-179. Washington, DC: American Anthropological Association.

----- . 1999b. "The Permanence of "Temporary" Migrants: The "Structural Embeddedness" of Japanese-Brazilian Immigrant Workers in Japan". In *The Journal of Asian Studies* 58 (3), pp. 687-722. Cambridge University Press: Association of Asian Studies.

VARLEY, Paul. 2000. *Japanese Culture*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

WILSON, Tamar Diana. 2004. "Introduction". In *Latin American Perspectives* 31 (3), pp. 3-17. Califórnia: Sage Publications.

YAMASHIRO, Jane H. 2008. "Nikkeijin". In *Enciclopedia of Race, Ethnicity and Society*, pp. 983-985. Califórnia: Sage Publications.

YANAZE, Mitsuru Higuchi. 2002. "O Mercado "Dekassegui" Brasileiro no Japão". In *Encontros Culturais Portugal-Japão-Brasil*, coord. Américo Pellegrini Filho e Mitsuru Higuchi Yanaze, pp. 123-142. Barueri: Manole.

ANEXOS

A. Algumas Palavras Japonesas de Origem Portuguesa

Japonês	Palavra portuguesa de origem	Significado actual / Dados adicionais
ボークラ (<i>bōbura</i>)	Abóbora	Abóbora. Usado mais no Japão Ocidental ³⁴ , nomeadamente em Nagasaki (ver abaixo 南瓜 (<i>kabocha</i>))
かぼちゃ 南瓜 (<i>kabocha</i>)	Abóbora	Abóbora. Recebeu este nome por ter sido trazida do Camboja.
アカシア (<i>akashia</i>)	Acácia	Acácia.
アフリカ (<i>afurika</i>)	África	África.
アラー (<i>arā</i>)	Alá	Alá.
アルコール (<i>arukōru</i>)	Álcool	Álcool. Dicionário aponta origem holandesa.
アレルヤ (<i>areruya</i>)	Aleluia	Aleluia.
あるへいとう 有平糖 (<i>aruhētō</i>)	Alféloa	Rebuçado de caramelo, <i>toffee</i> .
アロエ (<i>aroe</i>)	Aloé/Aloë (holandês)	Aloé. Dicionário aponta origem holandesa.
アマルガム (<i>amarugamu</i>)	Amálgama	Amálgama.
アーメン (<i>āmen</i>)	Ámen	Ámen.
アメリカ (<i>amerika</i>)	América	América.
アニス (<i>anisu</i>)	Anis	Anis.
アラビア (<i>arabia</i>)	Arábia	Arábia.
アジア (<i>ajia</i>)	Ásia	Ásia.
アベマリア (<i>abemaria</i>)	Avé Maria	Avé Maria. Origem do Latim.
ブランコ (<i>buranko</i>)	Balanço	Baloicho.
バプティズム (<i>baputizumu</i>)	Baptismo	Baptismo.

³⁴ Segundo explicação de <https://kotobank.jp/word/%E3%83%9C%E3%83%BC%E3%83%96%E3%83%A9-382825> (último acesso a 5 de Fevereiro de 2017).

バルサム (<i>barusamu</i>)	Bálsamo	Bálsamo.
バツテラ (<i>battera</i>)	Bateira	Um tipo de <i>sushi</i> em forma de barco (bateira).
ベンガラ縞/弁慶縞 (<i>bengarajima/benkējima</i>)	Bengala	Tecido de bengala; padrão de xadrez. Dicionário aponta origem holandesa.
ビスケット (<i>bisuketto</i>)	Biscoito	Biscoito.
ボーロ (<i>bōro</i>)	Bolo	Designação dada a um pequeno bolo/biscoito japonês. Actualmente, para designar um bolo comum usa-se ケーキ (<i>kēki</i>), do inglês “cake”.
ボタン (<i>botan</i>)	Botão	Botão.
ブリタニア (<i>buritania</i>)	Bretanha	Bretanha.
カナリヤ (<i>kanariya</i>)	Canário (ave)	Canário (ave).
カイマン (<i>kaiman</i>)	Caimão (réptil)	Caimão (réptil).
カンテラ (<i>kantera</i>)	Candeia / kandelaar (holandês)	Lanterna. Dicionário aponta origem holandesa.
<small>かなきん</small> 金巾 (<i>kanakin</i>)	Canequim (†)	Musselina (tipo de tecido).
カオリン (<i>kaorin</i>)	Caolino	Caolino.
<small>かっぱ</small> 合羽 (<i>kappa</i>)	Capa	Casaco impermeável.
カピタン(†) (<i>kapitan</i>)	Capitão	Capitão.
カルメラ (<i>karumeru</i>)/ キャラメル(<i>kyarameru</i>)	Caramelo / Caramel (francês)	Caramelo. Dicionário aponta origem francesa.
かるた (<i>karuta</i>)	Cartas (de jogar)	Designação dada a um jogo tradicional japonês de memória e correspondência entre cartas. Actualmente para cartas de jogar usa-se トランプ (<i>toranpu</i>), de “trump”.
カステラ (<i>kasutera</i>)	Castela	Pão-de-ló japonês
カテキズム (<i>katekizumu</i>)	Catequismo	Catequismo.

カトリック (<i>katorikku</i>)	Católico	Católico. Dicionário aponta “catholic” como palavra original.
朱珍 (<i>shuchin</i>)	Cetim	Dicionário aponta origem chinesa.
チャルメラ (<i>charumera</i>)	Charamela	Flauta de madeira usada por vendedores de rua.
コブラ (<i>kobura</i>)	Cobra	Cobra-capelo.
コエンドロ (<i>koendoro</i>)	Coentro	Coentro.
<small>こんぺいとう</small> 金平糖 (<i>konpētō</i>)	Confeito	Tipo de rebuçado redondo e colorido.
コップ (<i>koppu</i>)	Copo	Copo. Dicionário aponta “cop” (holandês) como palavra original.
カタン (<i>katan</i>)	Cotão	Cotão, algodão.
ケレド (<i>keredo</i>)	Credo	Credo.
キリシタン(†) (<i>kirishitan</i>)	Cristão	Cristão.
キリスト (<i>kirisuto</i>)	Cristo	Cristo.
クルス (<i>kurusu</i>)	Cruz	Sinal da cruz (âmbito religioso).
デウス (<i>deusu</i>)	Deus	Deus.
ドミンゴ(†) (<i>domingo</i>)	Domingo	Usado no início da cristandade japonesa, âmbito religioso. Para o dia da semana usa- se 日曜日 (<i>nichiyōbi</i>).
エジプト (<i>ejiputo</i>)	Egipto	Egipto.
イソップ (<i>isoppu</i>)	Esopo	Esopo.
すべた (<i>subeta</i>)	Espada	Termo depreciativo para mulheres. Também designa uma carta de jogar sem utilidade.
ヨーロッパ (<i>yōroppa</i>)	Europa	Europa. Dicionário aponta origem

		holandesa.
フェニックス (<i>fenikkusu</i>)	Fénix	Fénix. Origem do Latim.
ひりゅうず ひりょうず 飛竜頭/飛竜頭 (<i>hiryūzu/hiryōzu</i>)	Filhós	Filhós. Na zona de Kansai, designa um prato de tofu frito com vegetais cortados finamente.
フラスコ (<i>furasuko</i>)	Frasco	Frasco.
じゅばん (<i>juban</i>)	Gibão	Veste usada por debaixo de kimonos.
ギリシア (<i>girishia</i>)	Grécia	Grécia.
グラム (<i>guramu</i>)	Gramma/gramme (francês)	Gramma. Dicionário aponta origem francesa.
グロリア (<i>guroria</i>)	Glória	Glória (âmbito religioso).
ゲリラ (<i>gerira</i>)	Guerrilha / Guerilla (espanhol)	Guerrilha. Dicionário aponta origem espanhola.
インジゴ (<i>injigo</i>)	Índigo	Índigo. Dicionário aponta origem holandesa.
イギリス (<i>igirisu</i>)	Inglez (português moderno: inglês)	Inglaterra.
イルマン(†) (<i>iruman</i>)	Irmão (frade)	Irmão (frade).
イタリア (<i>itaria</i>)	Itália	Itália.
チョッキ (<i>chokki</i>)	Jaqueta (português moderno: jaqueta)	Colete (peça de vestuário).
ジェスイット/ゼズイット (<i>jesuitto/zesuitto</i>)	Jesuíta	Jesuíta.
イエス (<i>iesu</i>)	Jesus	Origem do Latim.
じょうろ (<i>jōro</i>)	Jorro (português moderno: jarro)	Regador.
ユダヤ (<i>yudaya</i>)	Judeia	Origem do Latim. Usado em conjugação com outras terminações (ex:

		ユダヤ人) = judeu; ユダヤ教 = judaísmo).
ラッカー (<i>rakkā</i>)	Laca	Laca, lacados.
ラテン (<i>raten</i>)	Latim	Latim, latino.
マンダリン (<i>mandarin</i>)	Mandarim	Mandarim.
マント (<i>manto</i>)	Manto / Manteau (francês)	Manto, capa. Dicionário aponta origem francesa.
マリア (<i>maria</i>)	Maria	Maria (âmbito religioso).
マルメロ (<i>marumero</i>)	Marmelo	Marmelo.
メリヤス (<i>meriyasu</i>)	Meias /Medias (espanhol)	Designa meias (no geral), ou malha. Dicionário aponta origem espanhola.
メリンス (<i>merinsu</i>)	Merino (tecido)	Musselina. Dicionário aponta origem espanhola.
メッシヤ (<i>messhiya</i>)	Messias	Messias.
ミイラ (<i>mīra</i>)	Mirra	Múmia.
ミサ (<i>misa</i>)	Missa	Origem do Latim.
モール (<i>mōru</i>)	Mogol	Damasco (tecido de seda ou cetim).
ノギス (<i>nogisu</i>)	Nónio/Nonius (alemão)	Nónio. Dicionário aponta origem alemã.
オアシス (<i>oashisu</i>)	Oásis	Oásis.
オブラート (<i>oburāto</i>)	Oblato/ Oblate (alemão) / Oblaar (holandês)	Oblato. Dicionário aponta origem alemã ou holandesa.
オーボエ (<i>ōboe</i>)	Oboé.	Oboé. Dicionário aponta origem italiana.
オランダ (<i>oranda</i>)	Olanda (português moderno: Holanda)	Holanda.

オラトリオ (<i>oratorio</i>)	Oratório	Oratório. Dicionário aponta origem italiana.
オルガン (<i>orugan</i>)	Órgão (instrumento musical)	Órgão.
ばてれん 伴天連 (†) (<i>bateren</i>)	Padre	Nome dado aos jesuítas portugueses no séc. XVI. Actualmente usa-se 司祭 (<i>shisai</i>).
パゴダ (<i>pagoda</i>)	Pagode	Pagode.
パンヤ (<i>pan'ya</i>)	Panha	Algodoeiro.
パン (<i>pan</i>)	Pão	Pão.
パウレスタ (<i>pauresuta</i>)	Paulista	Paulista.
ペルシア (<i>perushia</i>)	Pérsia	Pérsia.
ピン (<i>pin</i>)	Pinta	Pintas nas cartas de jogar; ás de um naipe de cartas.
プロローグ (<i>purorōgu</i>)	Prólogo	Prólogo.
らしゃ (<i>rasha</i>)	Raxa	Tecido grosseiro de algodão, feltro.
ロマ	Roma	Roma.
ロザリオ (<i>rozario</i>)	Rosário	Rosário.
サバト (†) (<i>sabato</i>)	Sábado	Usado no início da cristandade japonesa, âmbito religioso. Para o dia da semana usa-se 土曜日 (<i>doyōbi</i>).
シャボン (<i>shabon</i>)	Sabão	Sabão. Actualmente usa-se o termo 石鹼 (<i>sekken</i>).
さげ 沙穀 (<i>sago</i>)	Sagu	Fécula comestível de palmeira.
サラダ (<i>sarada</i>)	Salada	Salada.
サンタマリア (<i>santamaria</i>)	Santa Maria	Santa Maria.
サント (<i>santo</i>)	Santo	Santo.
サントメ (<i>santome</i>)	São Tomé	São Tomé e Príncipe (país).

更紗 (<i>sarasa</i>)	Saraça	Tecido fino de algodão.
セラヒン (<i>serahin</i>)	Serafim	Serafim.
たばこ (<i>tabako</i>)	Tabaco	Tabaco, cigarros.
タマリンド (<i>tamarindo</i>)	Tamarindo	Tamarindo. Dicionário também aponta origem espanhola.
タンク (<i>tanku</i>)	Tanque	Tanque. Dicionário aponta “tank” como palavra original.
たんと (<i>tanto</i>)	Tanto	Tanto (advérbio). Usado na zona de Kansai.
てんぷら (<i>tenpura</i>)	Tempero , Têmporas	Tempura. Prato japonês com origem no peixinho-da-horta.
テレピン油 (<i>terebin'yu</i>)	Terebentina	Terebentina.
トルコ (<i>toruko</i>)	Turquia	Usado com outras terminações para designar algo relativo à Turquia (ex: トルコ語 = língua turca).
トタン (<i>totan</i>)	Tutanaga (†) (liga de estanho, chumbo e cobre)	Zinco, chapa de ferro galvanizada.
ベランダ (<i>beranda</i>)	Varanda	Varanda.
ビロード/天鵝絨 (<i>birōdo</i>)	Veludo	Veludo.
ビードロ (†) (<i>bīdoro</i>)	Vidro	Subsiste na palavra ビー玉(<i>biidama</i>), “berlinde”. Actualmente para vidro usa-se ガラス (<i>garasu</i>), do holandês “glas”.
ビルゼン (<i>biruzen</i>)	Virgem (Santa Maria)	Virgem (Santa Maria).
ザボン (<i>zabon</i>)	Zamboa	Pomelo (tipo de citrino).

† - palavra caída em desuso

Negrito: palavras portuguesas que pelo menos um dos dicionários usados refere especificamente como origem das japonesas.

Dados cruzados das seguintes fontes:

- BULLOCK, Ben. “Which Japanese words come from Portuguese?” Acedido a 21 de Maio de 2016. (<http://www.slifaq.org/afaq/portuguese.html>)
- FUZII, Estela Okabayashi. 2004. “Uma Síntese da Influência da Cultura Lusíada no Japão”. In *Signum: Estudos da Linguagem* 7 (2), pp.13-25. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- GUIMARAENS, Magdalena. “Portuguese-Japanese Cognates”. Acedido a 21 de Maio de 2016. (<http://www.aiicportugal.pt/portal/index.php/en/artigos-de-interesse-2/48-portuguese-japanese-cognates>)
- MARTINS, Armando. 1955. *Portugal e o Japão – subsídios para a história diplomática*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, Divisão de Publicações e Biblioteca.
- MATSUDA, Kiichi. 1965. *The Relations between Portugal and Japan*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, e Centro de Estudos Históricos Ultramarinos.

Nota: apenas incluídas palavras que estão presentes em pelo menos um dos dicionários consultados.

- Sanseido Web Dictionary - <http://www.sanseido.net/>
- Reading Tutorial Toolbox - http://language.tiu.ac.jp/tools_e.html
- JED (aplicação de telemóvel)

B. Testemunhos dos Informantes

Informante 1 (24 anos, sexo masculino)

Transcrição da conversa tida via Facebook Messenger entre 23 de Novembro e 4 de Dezembro de 2016.³⁵

Inês: Olá (informante 1), tudo bem? O meu nome é Inês e fui colega de (amiga do informante) no curso de Estudos Asiáticos. Penso que ela falou contigo para ver se me podias ajudar na minha tese de mestrado. É sobre como se aprende português no Japão. Se me pudesses responder a umas perguntas, ficaria muito agradecida! Obrigado desde já.

Inf. 1: Olá Inês!! Desculpa por não ter reparado logo na mensagem... Muito prazer em conhecer-te! Já ouvi da (amiga) sobre a tese, por isso não te preocupes!! Se te conseguir ajudar, vou cooperar com gosto!!!!

Inês: Muito obrigada, (informante 1), e prazer em conhecer-te também. São apenas algumas perguntas sobre a tua aprendizagem de português. É provável que, consoante a tua resposta, eu te possa fazer mais perguntas depois. *Yoroshiku onegai shimasu!*

Então, para já as perguntas são:

1. Quando e onde aprendeste português no Japão? Durante quanto tempo?
2. O que te fez querer aprender a língua?
3. Fizeste outros cursos de português? Se sim, onde, quando e durante quanto tempo?
4. Quais são as tuas maiores dificuldades no português?

³⁵ Foi transcrita a conversa na íntegra, não se corrigindo eventuais imperfeições gramaticais por parte do informante, nem alterando discurso de registo mais informal.

5. Nas tuas aulas de português no Japão, como era o ensino? Muito focado na gramática? Falavam sobre a cultura de países lusófonos como parte integrante da aprendizagem da língua?

6. Que sugestões tens que poderiam melhorar o ensino da língua portuguesa no Japão?

Inf. 1: 1) comecei a aprender português em 2012, por isso até agora tenho o aprendido por volta dos 4anos. E foi na universidade de Tokyo University of Foreign Studies.

2) foi por causa da minha vontade de querer ser intérprete ou tradutor desportivo. Tenho ambição de trabalhar ao pé do treinador estrangeiro.

3) De Novembro de 2014 até Julho de 2015, frequentava o curso de português para estrangeiros na Universidade de Lisboa, ou seja na faculdade de letras. Andava lá 10 meses.

4) São conjugação de verbo, diferença do uso entre artigo definido e indefinido, e expressões coloquiais.

5) No 1º ano foram mais focadas na gramática, mas embora tivesse havido pouca oportunidade de falar, tinha duas aulas com os professores brasileiro e português. No 2º ano, começamos a ler os contos curtos brasileiros em português. E na minha universidade há uma tradição de fazer peça do teatro no festival universitário no 2º ano, dedicámo-nos mais à pratica de falar. No 3º ano, as aulas já se tornaram completamente deferente das do 1º e 2º. Lemos muitos sobre cultura brasileira e portuguesa.

6) Basicamente, a maneira que aprendi português foi suficiente, mas sendo um bocado rigoroso, preferia que tivessem mais treino de compreensão oral. Porque até agora continuo a ter problema de ouvir português que os portugueses falam com ritmo normal.

Espero que a minha resposta se corresponda ao que queres saber! E claro que vou responder mais as questões, por isso podes perguntar-me à vontade!!

Inês: Muito obrigada (informante 1), a tua informação é muito útil! Deixa-me perguntar-te mais umas coisas que me esqueci antes:

- As tuas aulas no Japão eram mais focadas no Português brasileiro ou europeu? Eram dadas em japonês ou português?
- Para além de cultura portuguesa e brasileira, falavam de países africanos (como Angola e Moçambique), de Timor ou Macau?

Inf. 1: Ainda bem que a minha informação seja útil para ti!!

- As minhas aulas eram mais focadas no português brasileiro. No entanto, como antes de entrar na universidade escolhi Portugal como um país em que tinha interesse, desde 1º ano tinha aulas com um professor português. E tinha 5 aulas do Português por semana até no 2º ano, e 2 ou 3 delas eram dadas em Japonês e o resto era em Português mesmo sendo logo depois de entrar na universidade sem conhecimento nenhum do Português.
- Não falavam tanto como no caso do Brasil e de Portugal. Só que quando aprendia a cultura brasileira, sobretudo o samba, os professores acrescentaram algumas informações da música africana. Infelizmente, não aprendi nada sobre Macau, Timor... Só eu tinha oportunidade de participar numa competição de debate em Macau.

Inês: Muito obrigada, (informante 1)! Toda a informação que me deste é muito útil, sem dúvida! Para já, eram só estas as perguntas que tinha. Se entretanto me surgir mais alguma, volto a perguntar, se não te importares. Mais uma vez obrigada!

Inf. 1: Oki, não te preocupes! Quando precisares da minha informação, podes dizer-me à vontade!!!

Informante 2 (39 anos; sexo feminino)

Transcrição das notas tiradas durante entrevista feita a 22 de Novembro de 2016.

Primeiro contacto com o Português ocorreu no Brasil quando era jovem (c.12 anos de idade). Estudou numa escola japonesa (onde se lecciona de acordo com o programa japonês e em japonês). Lá nunca aprendeu o português e na escola, em termos de LE, era dada exclusiva importância ao inglês.

O seu primeiro estudo formal da língua portuguesa ocorreu entre 2007-2009, numa escola privada de línguas em Tóquio, durante um ano e meio, com aulas uma vez por semana, numa turma pequena (5 a 7 alunos). Os alunos deste curso eram adultos, com interesses variados. Neste curso teve duas professoras: uma japonesa para aulas de gramática, e uma nipo-brasileira para conversação. Informante 2 refere que esta última era casada com um japonês e estava tão entrosada na sociedade que era “quase japonesa”.

Estas aulas consistiam principalmente em explicações de regras gramaticais e exercícios relacionados, e eram leccionadas apenas em língua japonesa. Informante 2 não se recorda se era usado o *katakana* como auxiliar na aprendizagem. A interacção aluno-aluno era muito pouca, só ocorrendo quando era pedido que fizessem pequenos diálogos para praticar. Não falavam muito de cultura e, quando o faziam, era sempre sobre música ou comida, e a introdução destes tópicos era feita por insistência dos alunos. Falava-se exclusivamente sobre o Brasil, havendo escassas referências a outras culturas lusófonas. Diz Informante 2: “para nós, português é igual a Brasil, nem passámos de Macau [nas aulas]”. Do que se lembra, a única menção feita a Portugal ou cultura portuguesa foi em relação ao fado. Nestas aulas também não aprendiam que alguns objectos tinham designações diferentes em países diferentes (ex. “autocarro” e “ônibus”); era-lhes ensinada exclusivamente a variante brasileira do português. Informante 2 refere que, apenas com este curso, não se sentiria à vontade num país lusófono.

Informante 2 aponta como as suas maiores dificuldades na língua portuguesa os diferentes conceitos de tempo e saber quando usar cada conjugação, e ainda o uso

de artigos definidos e indefinidos e quando empregar um ou outro tipo. Acrescenta também que não teve oportunidade de interagir com falantes nativos durante esta aprendizagem, que se focava demasiadamente na gramática. Gostaria de ter tido a oportunidade de praticar mais, tanto a nível de expressão como interpretação oral, de modo a “tirar este medo de errar” comum nas salas de aula japonesas.

Posteriormente teve a oportunidade de fazer um curso de Verão em Coimbra e ganhou interesse pelo português europeu. Quando regressou ao Japão, procurou aulas desta variante e encontrou um professor goês. Este dava aulas em japonês, mas a matéria era mais avançada, e não era usado *katakana* nas aulas.

Apesar de o seu primeiro contacto com a língua portuguesa ter ocorrido há quase 30 anos, foi apenas quando se mudou para Portugal (há 4 anos à data da entrevista) que se sentiu capaz de usar a língua portuguesa.

C. Descritores do CEFR-J

CEFR-J (English)

	Skills	PreA1	A1.1	A1.2	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1	C2
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can catch everyday, familiar words, provided they are delivered clearly and slowly.	I can understand short, simple instructions such as "Stand up." "Sit down." "Stop," etc., provided they are delivered face-to-face, slowly and clearly.	I can understand short conversations about familiar topics (e.g. hobbies, sports, club activities), provided they are delivered in slow and clear speech.	I can understand phrases and expressions related to matters of immediate relevance to me or my family, school, neighborhood etc, provided they are delivered slowly and clearly.	I can understand short, simple announcements (e.g. on public transport or in stations or airports, provided they are delivered slowly and clearly).	I can understand and follow a series of instructions for sports, cooking, etc. provided they are delivered slowly and clearly.	I can understand the gist of explanations of cultural practices and customs that are unfamiliar to me, provided they are delivered in slow and clear speech involving rephrasing and repetition.	I can understand the majority of the concrete information content of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest spoken at normal speed.	I can understand the main points of a conversation between native speakers in television programmes and in films, provided they are delivered at normal speed and in standard English.	I can follow a variety of conversations between native speakers in television programmes and in films, which make no linguistic adjustments for non-native speakers.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
		I can recognise the letters of the English alphabet, when they are pronounced.	I can catch key information necessary for everyday life such as numbers, prices, dates, days of the week, provided they are delivered slowly and clearly.	I can catch concrete information (e.g. places and times) on familiar topics encountered in everyday life, provided it is delivered in slow and clear speech.	I can understand instructions and explanations necessary for simple transactions (e.g. shopping and eating out), provided they are delivered slowly and clearly.	I can understand the main points of straightforward factual messages (e.g. a school assignment, a travel itinerary), provided speech is clearly articulated in a familiar accent.	I can understand instructions about procedures (e.g. cooking, handicrafts), with visual aids, provided they are delivered in slow and clear speech involving rephrasing and repetition.	I can understand the main points of extended discussions around me, provided speech is clearly articulated and in a familiar accent.	I can understand the main points of short radio news items about familiar topics if they are delivered in a clear, familiar accent.	I can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar.	I can understand the speaker's point of view about topics of current common interest and in specialised fields, provided it is delivered at a natural speed and articulated in standard English.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
R E A D I N G	Reading	I can read and understand very short, simple, directions used in everyday life such as "No parking", "No food or drink" etc.	I can understand a fast-food restaurant menu that has pictures or photos, and choose the food and drink in the menu.	I can understand very short reports of recent events such as text messages from friends' or relatives', describing travel memories, etc.	I can understand short narratives with illustrations and simple words.	I can understand explanatory texts describing people, places, everyday life, and culture, etc., written in simple words.	I can find the information I need, from practical, concrete, predictable texts (e.g. travel guidebooks, recipes) provided they are written in simple English.	I can understand the main points of English newspaper and magazine articles adapted for educational purposes.	I can search the internet or reference books, and obtain school- or work-related information, paying attention to its structure. Given the occasional use of a dictionary, I can understand it, relating it to any accompanying figures or tables.	I can read texts dealing with topics of general interest, such as current affairs, without consulting a dictionary, and can compare differences and similarities between multiple points of view.	I can scan through rather complex texts (e.g. articles, reports, and can identify key passages. I can adapt my reading speed and style, and read accurately, when I decide closer study is worthwhile.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
		I can recognise upper- and lower-case letters printed in block type.				I can understand short narratives and biographies written in simple words.	I can understand the main points of texts dealing with everyday topics (e.g. life, hobbies, sports) and obtain the information I need.	I can understand clearly written instructions (e.g. for playing games, for filling in a form, for assembling things).	I can understand the plot of longer narratives written in plain English.	I can understand instruction manuals, or reports written for my own field of work, provided I can reread difficult sections.	I can extract necessary information and the points of the argument from articles and reference materials in my specialised field without consulting a dictionary.	I can understand detailed specifications, information and the points of the argument from articles and reference materials in my specialised field without consulting a dictionary.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.

CEFRJ (English)

Skills	ProgA1	A1.1	A1.2	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1	C2
Spoken interaction	I can express my wishes and make requests in areas of immediate need such as "Help!" and "I want ~", using basic phrases. I can express what I want by pointing at it, if necessary.	I can ask and answer questions about times, dates, and places, using familiar, formulaic expressions.	I can respond simply in basic, everyday interactions such as talking about what I can/cannot do or describing colour, using a limited repertoire of expressions.	I can ask and answer simple questions about familiar topics such as hobbies, club activities, provided people speak clearly.	I can give simple directions from place to place, using basic expressions such as "turn right" and "go straight" along with sequencers such as first, then, and next.	I can exchange opinions and feelings, express agreement, and compare things and people using simple English.	I can express opinions and exchange information about familiar topics (e.g. school, hobbies, hopes for the future), using a wide range of simple English.	I can explain in detail a problem which has arisen in places such as hospitals or city halls. I can get the right treatment by providing relevant, detailed information.	I can discuss the main points of news stories I have read about in the newspapers/ on the internet or watched on TV, provided the topic is reasonably familiar to me.	I can actively engage in conversations on a wide range of topics from the general to more specialised cultural and academic fields and express my ideas accurately and fluently.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can hacktrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	I can use common, formulaic, daily and seasonal greetings, and respond to those greetings.	I can ask and answer about personal topics (e.g. family, hobby), using mostly familiar expressions and some basic sentences (although these are not necessarily accurate).	I can exchange simple opinions about very familiar topics such as likes and dislikes for sports, foods, etc., using a limited repertoire of expressions, provided that people speak clearly.	I can make, accept and decline offers, using simple words and a limited range of expressions.	I can get across basic information and exchange simple opinions, using pictures or objects to help me.	I can interact in predictable everyday situations (e.g., a post office, a station, a shop), using a wide range of words and expressions.	I can maintain a social conversation about concrete topics of personal interest, using a wide range of simple English.	I can explain with confidence a problem which has arisen in familiar places such as a station or a shop (e.g. purchasing the wrong ticket) and obtain the right product or service by requesting politely and expressing gratitude (assuming that the provider of the service is cooperative).	I can discuss abstract topics, provided they are within my terms of knowledge, my interests, and my experience, although I sometimes cannot contribute to discussions between native speakers.	I can exchange opinions about magazine articles using a wide range of colloquial expressions.	I can exchange opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can hacktrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
Spoken production	I can convey very limited information about myself (e.g. name and age), using simple words and basic phrases.	I can convey personal information (e.g. about my family and hobbies), using basic phrases and formulaic expressions.	I can express simple opinions related to limited, familiar topics, using simple words and basic phrases in a restricted range of sentence structures, provided I can prepare my speech in advance.	I can express simple opinions about a limited range of familiar topics in a series of sentences, using simple words and basic phrases in a restricted range of sentence structures, provided I can prepare my speech in advance.	I can introduce myself including my hobbies and abilities, using a series of simple phrases and sentences.	I can make a short speech on topics directly related to my everyday life (e.g. myself, my school, my neighborhood) with the use of visual aids such as photos, pictures, and maps, using a series of simple words and sentences.	I can talk in some detail about my experiences, hopes and dreams, expanding on what I say by joining together words, phrases and ideas. Expressions I can readily use to make longer contributions.	I can give an outline or list the main points of a short story or a short newspaper article with some fluency, adding my own feelings and ideas.	I can give a prepared presentation with reasonable fluency, stating reasons for agreement or disagreement or alternative proposals, and can answer a series of questions.	I can give a fluent presentation, focusing on both the main points and related details. I can depart spontaneously from a prepared text and follow up interesting points raised by the audience, often showing remarkable fluency and ease of expression.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
	I can give a simple explanation about an object while showing it to others using basic words, phrases and formulaic expressions. I can prepare my speech in advance.	I can convey simple information (e.g. times, dates, places), using basic phrases and formulaic expressions.	I can give simple descriptions e.g. of everyday object, using simple words and basic phrases in a restricted range of sentence structures, provided I can prepare my speech in advance.	I can describe simple facts related to everyday life with a series of sentences, using simple words and basic phrases in a restricted range of sentence structures, provided I can prepare my speech in advance.	I can give a brief talk about familiar topics (e.g. my school and my neighborhood) supported by visual aids such as photos, pictures, and maps, using a series of simple phrases and sentences.	I can give an opinion, or explain a plan of action concisely giving some reasons, using a series of simple words and phrases and sentences.	I can talk about familiar topics and other topics of personal interest, without causing confusion to the listeners, provided I can prepare my ideas in advance and use brief notes to help me.	I can give a reasonably smooth presentation about social situations of personal interest, adding my own opinions, and I can follow up questions from the audience, responding in a way that they can understand.	I can develop an argument clearly in a debate by providing evidence, provided the topic is of personal interest.	I can clarify my viewpoints, and maintain conversation in debates on social issues and current affairs, integrating sub-themes or related cases.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.

S P E A K I N G

CEFRJ (English)

	Skills	PreA1	A1.1	A1.2	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1	C2
WRITING		I can write upper- and lower-case letters and words in block letters.	I can fill in forms with such items as name, address, and occupation.	I can write short texts about matters of personal relevance (e.g. likes and dislikes, family, and school life), using simple words and basic expressions.	I can write short texts about my experiences with the use of a dictionary.	I can write invitations, personal letters, memos, and messages in simple English, provided they are about routine, personal matters.	I can write a simple description about events of my immediate environment, hobby, places, and work, provided they are in the field of my personal experience and of my immediate need.	I can write a description of substantial length about events taking place in my immediate environment (e.g. school, workplace, local area), using familiar vocabulary and grammar.	I can report the outline or basic content of newspaper articles and movies, expressing my own opinions, using non-technical vocabulary and less complicated sentence structures.	I can write business documents (e.g. e-mail, fax, business letters), conveying degrees of emotion, in a style appropriate to the purpose, provided they are in my professional field.	I can write clear, detailed reports and articles which contain complicated contents, considering cause effect and hypothetical situations, provided they are in my specialised field and of personal concern.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.
	Writing	I can write down words provided they are pronounced letter by letter. I can copy what is written.	I can write short phrases and sentences giving basic information about myself (e.g. name, address, family) with the use of a dictionary.	I can write message cards (e.g. birthday cards) and short memos about events of personal relevance, using simple words and basic expressions.	I can write a series of sentences about my hobbies and likes and dislikes, using simple words and basic expressions.	I can write texts of some length (e.g. diary entries, explanations of photos and events) in simple English, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences, linking sentences with simple connectives like <i>and</i> , <i>but</i> , and <i>because</i> .	I can write my impressions and opinions briefly about what I have listened to and read (e.g. explanations about lifestyles and culture, stories), using basic everyday vocabulary and expressions.	I can write coherent instructions telling people how to do things, with vocabulary and grammar of immediate relevance.	I can write narratives (e.g. travel diaries, personal histories, personal anecdotes) in several paragraphs, following the order of events. I can write personal letters which report recent events in some detail.	I can write reasonably coherent essays and reports using a wide range of vocabulary and complex sentence structures, synthesising information and arguments from a number of sources, provided I know something about the topics.	I can write clear, coherent essays and reports with a wide repertoire of vocabulary and complex sentence structures, emphasizing important points, integrating sub-themes, and constructing a chain of argument, as long as I do not need to express subtle nuances of feelings and experience.		